

Keyifli Okumalar Dileriz

Binlerce kategoride milyonlarca PDF e-kitap, ders kitapları, dergiler ve romanlara platformumuz üzerinden ücretsiz ulaşabilirsiniz.

RESMİ WEB SİTEMİZ

<https://rantey.org>

Yedek ve Duyuru Kanallarımız

Sitemize erişim engeli gelmesi veya adres değişikliği durumunda aşağıdaki kanallardan güncel giriş adresine erişebilirsiniz:

- Telegram: <https://t.me/birkitapbir>
- WhatsApp Kanalımız : <https://whatsapp.com/channel/0029VbDHv8uE50Us4lvMoc0Y>



TURKISH STUDIES

International Journal of Turkish Studies and Research

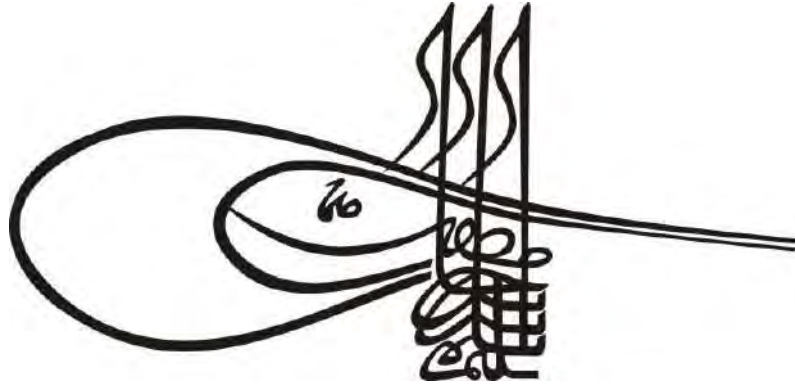
SOSYAL BİLİMLER

Turkish Studies

International Periodical For The Languages, Literature and History of
Turkish or Turkic

ACADEMIC JOURNAL

SOSYAL BİLİMLER SAYISI



Turkish Studies Dergisi, üç ayda bir yayınlanan uluslararası hakemli bir dergidir. *Turkish Studies Dergisi*'nde yayınlanan tüm yazıların, dil, bilim ve hukukî açıdan bütün sorumluluğu yazarlarına, yayın hakları www.turkishstudies.net'e aittir. Yayıncının yazılı izni olmaksızın kısmen veya tamamen herhangi bir şekilde basılamaz, çoğaltılamaz. Yayın Kurulu dergiye gönderilen yazıları yayınlayıp yayınlamamakta serbesttir. Dergiye gönderilen yazılar iade edilmez. Dergide yer alan yazıların dijital baskı, grafik tasarım, DOI numaralarının alınması ve uluslararası indekslere tanıtılması gibi işlemler Alko Dijital Baskı ve Grafik Tasarım şirketi tarafından ücret karşılığında yapılmaktadır. Dergide basım kararı alınan yazıların sahipleri yazılarının tasarım, yayın ve indeks masraflarını Alko Dijital Baskı ve Grafik Tasarım şirketine öderler.

Turkish Studies; EBSCO, DOAJ, ICAAP, Scientific Commons, MLA, ASOS, AMIR (Access to Mideast and Islamic Resources), Journal Directory, DJS (Dayang Journal System), ULAKBİM indeksleri tarafından taranmaktadır.

ISSN: 1308-2140

Volume 8/12 Fall 2013

TURKISH



STUDIES

International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic

Sahibi / Owner

Prof. Dr. Mehmet Dursun ERDEM

Yayınevi / Publishing House

ALKO DİJİTAL BASKI MERKEZİ – GRAFİK TASARIM

Editor

Sibel ÜST

Editor Yardımcıları/Assistant Editors

Özgür AY-Ramazan BÖLÜK-Muhammet Raşit MEMİŞ-Yaşar ŞİMŞEK
Hanife ALKAN-Mehmet Burak ÇAKIN

Yayın Kurulu/Editorial Board

Fatma S. KUTLAR OĞUZ - Orhan K. TAVUKÇU
Ali AKAR-Dursun Ali TÖKEL
M. Vefa NALBANT-Caner KERİMOĞLU
Ülkü ELİUZ-Mitat DURMUŞ
Yavuz BAYRAM-İsrafil BABACAN
Mehmet Dursun ERDEM – Tuncay BÜLBÜL
Cemalettin KÖMÜRCÜ

Danışma Kurulu/Board of Advisory

Ahmet BURAN- Gürer GÜLSEVİN
Turgut KARABEY-Mehmet AYDIN-Ramazan KORKMAZ

Genel Koordinatör/General Coordinator

Yavuz BAYRAM

Kaynakça Sorumluları/Persons for Bibliography Process

Süleyman Kaan YALÇIN
Murat ŞENGÜL - Veysel İbrahim KARACA
Kadri H. YILMAZ

Yabancı Dil Uzmanları

Muhammet Raşit MEMİŞ - Yusuf AYDIN

Baskı Sorumluları/Persons for Print Process

Özgür AY - Önder SEZER

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013

Dış Temsilciler Koordinatörü/General Coordinator of Foreign Editors

Prof. Dr. Gürer GÜLSEVİN

Dış Temsilciler/Representative of Foreign Country

USA	Robert DANKOFF
Germany	Marcel ERDAL-Zeki KARAKAYA
Greece	Fatih KEMİK
Japan	Yuu KURIBAYASHI
Norway-Swedish	Bernt BRENDAMOEN
England	Fikret TURAN
Albania	Xhemile ABDÛ
Central Asia	Seadet SHİKHİYEVA
Kazakhstan	Gülnar KOKUBASOVA
Kyrgyzstan	Ulanbek ALİMOV-Osman KÖSE
Azerbaijan	Vusale MUSALİ
Uzbekistan	Cabbar İŞANKUL
Halab-Aleppo (Syria)	Ahmet DEMİRTAŞ
Poland	Öztürk EMİROĞLU

Hakemler/Referees

Prof. Dr. Marcel ERDAL	Frankfurt University
Prof. Dr. Han-woo CHOİ	Eurasia University
Prof. Dr. Bernt BRENDAMOEN	Oslo University
Prof. Dr. Robert DANKOFF	Univercity Of Chicago
Prof. Dr. Walter ANDREVS	Washington University
Prof. Dr. Ahat ÜSTÜNER	Fırat Üniversitesi
Prof. Dr. Ahmet AKÇATAŞ	Uşak Üniversitesi
Prof. Dr. Ahmet BURAN	Fırat Üniversitesi
Prof. Dr. Ahmet GÜNŞEN	Trakya Üniversitesi
Prof. Dr. Ahmet TAŞGIN	Konya Üniversitesi
Prof. Dr. Alev SINAR UĞURLU	Uludağ Üniversitesi
Prof. Dr. Ali AKAR	Muğla Üniversitesi
Prof. Dr. Ali Sinan BİLGİLİ	Atatürk Üniversitesi
Prof. Dr. Ali YILDIRIM	Fırat Üniversitesi
Prof. Dr. Alimcan İNAYET	Ege Üniversitesi
Prof. Dr. Asiye Mevhibe COŞAR	Karadeniz Teknik Ü.
Prof. Dr. Atabey KILIÇ	Erciyes Üniversitesi
Prof. Dr. Avni GÖZÜTOK	Atatürk Üniversitesi
Prof. Dr. Cengiz ALYILMAZ	Atatürk Üniversitesi
Prof. Dr. Erdoğan BOZ	Eskişehir Osmangazi Ü.
Prof. Dr. Fazıl GÖKÇEK	Ege Üniversitesi
Prof. Dr. Fikret TURAN	Manchester University
Prof. Dr. Filiz KILIÇ	Nevşehir Üniversitesi
Prof. Dr. Funda TOPRAK	Yıldırım Beyazıt Ü.
Prof. Dr. Gürer GÜLSEVİN	Ege Üniversitesi
Prof. Dr. H. Dilek BATİSLAM	Çukurova Üniversitesi
Prof. Dr. H. İbrahim DELİCE	Cumhuriyet Üniversitesi
Prof. Dr. Halûk Harun DUMAN	Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Hasan AKAY	Sakarya Üniversitesi
Prof. Dr. Hatice AYNUR	Yıldız Teknik Üniversitesi
Prof. Dr. Hatice ŞAHİN	Uludağ Üniversitesi

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013

Prof. Dr. İ. Hakkı AKSOYAK
Prof. Dr. İbrahim TELLİOĞLU
Prof. Dr. İlhan GENÇ
Prof. Dr. Kerime ÜSTÜNOVA
Prof. Dr. Mahmut KAPLAN
Prof. Dr. Mehmet AYDIN
Prof. Dr. Mehmet TÖRENEK
Prof. Dr. Mehmet İNBAŞI
Prof. Dr. Mehmet Mehdi ERGÜZEL
Prof. Dr. Menderes COŞKUN
Prof. Dr. Metin AKKUŞ
Prof. Dr. M. Muhsin KALKIŞIM
Prof. Dr. Muhittin ELİAÇIK
Prof. Dr. Muhsine BÖREKÇİ
Prof. Dr. Mukim SAĞIR
Prof. Dr. Mustafa UĞURLU
Prof. Dr. Nebi ÖZDEMİR
Prof. Dr. Nurettin DEMİR
Prof. Dr. Nurettin ÖZTÜRK
Prof. Dr. Nurullah ÇETİN
Prof. Dr. O. Kemal TAVUKÇU
Prof. Dr. Osman YILDIZ
Prof. Dr. Öcal OĞUZ
Prof. Dr. Pervin ÇAPAN
Prof. Dr. Ramazan GÜLENDAM
Prof. Dr. Saadetin GÖMEÇ
Prof. Dr. Songül TAŞ
Prof. Dr. Şener DEMİREL
Prof. Dr. Yakup ÇELİK
Prof. Dr. Yaşar AYDEMİR
Prof. Dr. Zeki KARAKAYA
Prof. Dr. Zeki KAYMAZ
Ass. Prof. Yuu KURIBAYASHI

Doç. Dr. Abdullah İLGAZİ
Doç. Dr. Abdülhalim AYDIN
Doç. Dr. Adem BAŞIBÜYÜK
Doç. Dr. Ahmet ŞİMŞEK
Doç. Dr. Ahmet YİĞİT
Doç. Dr. Alaattin KARACA
Doç. Dr. Alparslan CEYLAN
Doç. Dr. Bahir SELÇUK
Doç. Dr. Bayram Ali KAYA
Doç. Dr. Bekir ÇINAR
Doç. Dr. Bülent BAYRAM
Doç. Dr. Bünyamin KOCAOĞLU
Doç. Dr. Cafer ÇİFTÇİ
Doç. Dr. Caner KERİMOĞLU
Doç. Dr. Celal DEMİR
Doç. Dr. Ercan ALKAYA
Doç. Dr. Erdal ŞAHİN
Doç. Dr. Erdoğan ERBAY
Doç. Dr. Erhan AYDIN
Doç. Dr. Fatma AÇIK
Doç. Dr. Fatma Sabiha KUTLAR
Doç. Dr. Gül TUNÇEL

Gazi Üniversitesi
Ondokuz Mayıs Ü.
Dokuz Eylül Üniversitesi
Uludağ Üniversitesi
Fatih Üniversitesi
Ondokuz Mayıs Ü.
Atatürk Üniversitesi
Atatürk Üniversitesi
Sakarya Üniversitesi
Süleyman Demirel Ü.
Atatürk Üniversitesi
Karadeniz Teknik Ü.
Kırıkkale Üniversitesi
Atatürk Üniversitesi
Erzincan Üniversitesi
Girne Amerikan Ü.
Hacettepe Üniversitesi
Hacettepe Üniversitesi
Pamukkale Üniversitesi
Ankara Üniversitesi
Atatürk Üniversitesi
Süleyman Demirel Ü.
Gazi Üniversitesi
Muğla Üniversitesi
Çanakkale Onsekiz Mart Ü.
Ankara Üniversitesi
İnönü Üniversitesi
Fırat Üniversitesi
Yıldız Teknik Üniversitesi
Gazi Üniversitesi
Goethe University
Ege Üniversitesi
Okayama University

Dumlupınar Üniversitesi
Fırat Üniversitesi
Erzincan Üniversitesi
Sakarya Üniversitesi
Muğla Üniversitesi
Yüzüncü Yıl Üniversitesi
Atatürk Üniversitesi
Adıyaman Üniversitesi
Sakarya Üniversitesi
Niğde Üniversitesi
Kırklareli Üniversitesi
Sakarya Üniversitesi
Uludağ Üniversitesi
Dokuz Eylül Üniversitesi
Aydın Kocatepe Üniversitesi
Fırat Üniversitesi
Marmara Üniversitesi
Atatürk Üniversitesi
Erciyes Üniversitesi
Gazi Üniversitesi
Hacette Üniversitesi
Gazi Üniversitesi

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013

Doç. Dr. Güray KIRPIK
Doç. Dr. Hatice ŞİRİN USER
Doç. Dr. Hikmet KORAS
Doç. Dr. Hüseyin GÜFTA
Doç. Dr. İbrahim Halil TUĞLUK
Doç. Dr. İsmail TAŞ
Doç. Dr. Mehmet BEŞİRLİ
Doç. Dr. Mehmet ÇOG
Doç. Dr. Mehmet Dursun ERDEM
Doç. Dr. Mehmet GÜMÜŞKILIÇ
Doç. Dr. Mehmet KIRBIYIK
Doç. Dr. Mehmet Naci ÖNAL
Doç. Dr. Mehmet Nuri GÖMLEKSİZ
Doç. Dr. Mehmet TEMİZKAN
Doç. Dr. Mehmet Vefa NALBANT
Doç. Dr. Mehmet ZAMAN
Doç. Dr. Metin ARIKAN
Doç. Dr. Mevlüt GÜLTEKİN
Doç. Dr. Muammer Mete TAŞLIOVA
Doç. Dr. Muharrem DAŞDEMİR
Doç. Dr. Muharrem DAYANÇ
Doç. Dr. Musa ÇİFÇİ
Doç. Dr. Mustafa ALKAN
Doç. Dr. Mustafa ÖZSARI
Doç. Dr. Mümtaz SARIÇİÇEK
Doç. Dr. Nergis BİRAY
Doç. Dr. Nesrin T. KARACA
Doç. Dr. Osman GÜNDÜZ
Doç. Dr. Salim ÇONOĞLU
Doç. Dr. Sami KILIÇ
Doç. Dr. Şaban DOĞAN
Doç. Dr. Şahin KÖKTÜRK
Doç. Dr. Tarık ÖZCAN
Doç. Dr. Tuncay BÜLBÜL
Doç. Dr. Turgut TOK
Doç. Dr. Turhan ÇETİN
Doç. Dr. Ülkü ELİUZ
Doç. Dr. Ülkü GÜRSOY
Doç. Dr. Yaşar ŞENLER
Doç. Dr. Yavuz BAYRAM
Doç. Dr. Yunus BALCI
Doç. Dr. Yusuf ÇETİNDAG
Doç. Dr. Mustafa ARSLAN
Doç. Dr. Mustafa GENCER
Doç. Dr. Nadir İLHAN
Doç. Dr. Osman KÖSE
Doç. Dr. Serkan ŞEN

Yrd. Doç. Dr. Abdullah KÖK
Yrd. Doç. Dr. Abdullah ŞAHİN
Yrd. Doç. Dr. Adem İŞCAN
Yrd. Doç. Dr. Adem ÖGER
Yrd. Doç. Dr. Ahmet DEMİRTAŞ
Yrd. Doç. Dr. Ahmet GÜNDÜZ
Yrd. Doç. Dr. Ahmet Turan SİNAN
Yrd. Doç. Dr. Ali Emre ÖZYILDIRIM

Gazi Üniversitesi
Ege Üniversitesi
Niğde Üniversitesi
Mustafa Kemal Üniversitesi
Adıyaman Üniversitesi
Selçuk Üniversitesi
Çankırı Karatekin Ü.
Karadeniz Teknik Üniversitesi
Nevşehir Üniversitesi
Fatih Üniversitesi
Selçuk Üniversitesi
Muğla Üniversitesi
Fırat Üniversitesi
Ege Üniversitesi
Pamukkale Üniversitesi
Atatürk Üniversitesi
Ege Üniversitesi
Niğde Üniversitesi
Hitit Üniversitesi
Atatürk Üniversitesi
Eskişehir Osmangazi Ü.
Uşak Üniversitesi
Gazi Üniversitesi
Balıkesir Üniversitesi
Erciyes Üniversitesi
Pamukkale Üniversitesi
Başkent Üniversitesi
Atatürk Üniversitesi
Balıkesir Üniversitesi
Fırat Üniversitesi
Abant İzzet Baysal Ü.
Ondokuz Mayıs Ü.
Fırat Üniversitesi
Nevşehir Üniversitesi
Pamukkale Üniversitesi
Gazi Üniversitesi
Karadeniz Teknik Ü.
Gazi Üniversitesi
Yüzüncü Yıl Üniversitesi
Ondokuz Mayıs Ü.
Pamukkale Üniversitesi
Fatih Üniversitesi
Pamukkale Üniversitesi
Abant İzzet Baysal Ü.
Fırat Üniversitesi
Ondokuz Mayıs Ü.
Ondokuz Mayıs Ü.

Niğde Üniversitesi
Atatürk Üniversitesi
Gaziosmanpaşa Ü.
Nevşehir Üniversitesi
Kilis 7 Aralık Üniversitesi
Ahi Evran Üniversitesi
Fırat Üniversitesi
Yıldız Teknik Üniversitesi

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013

Yrd. Doç. Dr. Ali YILDIZ
Yrd. Doç. Dr. Alpaslan OKUR
Yrd. Doç. Dr. Alpay Doğan YILDIZ
Yrd. Doç. Dr. Alptekin YAVAŞ
Yrd. Doç. Dr. Aydın KIRMAN
Yrd. Doç. Dr. Ayfer YILMAZ
Yrd. Doç. Dr. Bayram ÇETİNKAYA
Yrd. Doç. Dr. Cafer GARİPER
Yrd. Doç. Dr. Cahit BAŞDAŞ
Yrd. Doç. Dr. Cüneyt AKIN
Yrd. Doç. Dr. Dursun Ali TÖKEL
Yrd. Doç. Dr. Ebru Burcu YILMAZ
Yrd. Doç. Dr. Ekrem AYAN
Yrd. Doç. Dr. Ertuğrul AYDIN
Yrd. Doç. Dr. Esen DURMUŞ
Yrd. Doç. Dr. Fatih AYDIN
Yrd. Doç. Dr. Fatih USLUER
Yrd. Doç. Dr. Faysal Okan ATASOY
Yrd. Doç. Dr. Filiz ÇOLAK
Yrd. Doç. Dr. Funda KARA
Yrd. Doç. Dr. Galip GÜNER
Yrd. Doç. Dr. Gökhan ARI
Yrd. Doç. Dr. Halil ERDEMİR
Yrd. Doç. Dr. Halit KARATAY
Yrd. Doç. Dr. Hasan BAKTIR
Yrd. Doç. Dr. Hilmi DEMİRKAYA
Yrd. Doç. Dr. Huriye ALTUNER
Yrd. Doç. Dr. Hüseyin DOĞRAMACIOĞLU
Yrd. Doç. Dr. Hüseyin Kahraman MUTLU
Yrd. Doç. Dr. İbrahim KOPAR
Yrd. Doç. Dr. İlyas YAZAR
Yrd. Doç. Dr. İsmet ŞANLI
Yrd. Doç. Dr. Kadir GÜLER
Yrd. Doç. Dr. Kürşat ÖNCÜL
Yrd. Doç. Dr. M. Fatih KANTER
Yrd. Doç. Dr. Mehmet EKİZ
Yrd. Doç. Dr. Mehmet SOĞUKÖMEROĞULLARI
Yrd. Doç. Dr. Mesut TEKŞAN
Yrd. Doç. Dr. Mitat DURMUŞ
Yrd. Doç. Dr. Murat KACIROĞLU
Yrd. Doç. Dr. Murat ÖZŞAHİN
Yrd. Doç. Dr. Musa Şamil YÜKSEL
Yrd. Doç. Dr. Mustafa ARSLAN
Yrd. Doç. Dr. Mustafa ERTÜRK
Yrd. Doç. Dr. Mustafa ÜSTÜNOVA
Yrd. Doç. Dr. Mutlu DEVECİ
Yrd. Doç. Dr. Muvaffak DURANLI
Yrd. Doç. Dr. Mücahit COŞKUN
Yrd. Doç. Dr. Nafi YALÇIN
Yrd. Doç. Dr. Nedim BAKIRCI
Yrd. Doç. Dr. Nesime CEYHAN
Yrd. Doç. Dr. Nurullah ULUTAŞ
Yrd. Doç. Dr. Oğuzhan DURMUŞ
Yrd. Doç. Dr. Ömer Faruk SÖNMEZ
Yrd. Doç. Dr. Önder SEZER
Yrd. Doç. Dr. Özgür AY

İstanbul Arel Üniversitesi
Sakarya Üniversitesi
Gaziosmanpaşa Üniversitesi
Çanakkale Onsekiz Mart Ü.
Ordu Üniversitesi
Gazi Üniversitesi
Aydın Kocatepe Üniversitesi
Süleyman Demirel Ü.
Muğla Üniversitesi
Aydın Kocatepe Üniversitesi
Ondokuz Mayıs Ü.
İnönü Üniversitesi
Muğla Üniversitesi
Doğu Akdeniz Ü.
Fırat Üniversitesi
Karabük Üniversitesi
TOBB Üniversitesi
Erzincan Üniversitesi
Uşak Üniversitesi
Atatürk Üniversitesi
Erciyes Üniversitesi
Aksaray Üniversitesi
Celal Bayar Üniversitesi
Abant İzzet Baysal Ü.
Erciyes Üniversitesi
Mehmet Akif Ersoy Ü.
Niğde Üniversitesi
Kilis 7 Aralık Üniversitesi
Aydın Kocatepe Üniversitesi
Atatürk Üniversitesi
Dokuz Eylül Üniversitesi
Eskişehir Osmangazi Ü.
Dumlupınar Üniversitesi
Kafkas Üniversitesi
Ardahan Üniversitesi
Niğde Üniversitesi
Gaziantep Üniversitesi
Ç. Onsekiz Mart Ü.
Kafkas Üniversitesi
Bozok Üniversitesi
Uşak Üniversitesi
Ege Üniversitesi
Yıldırım Beyazıt Üniversitesi
Muğla Üniversitesi
Uludağ Üniversitesi
Fırat Üniversitesi
Ege Üniversitesi
Karabük Üniversitesi
Melikşah Üniversitesi
Niğde Üniversitesi
Gaziosmanpaşa Üniversitesi
Muş Alparslan Üniversitesi
Trakya Üniversitesi
Gaziosmanpaşa Üniversitesi
Uşak Üniversitesi
Uşak Üniversitesi

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013

Yrd. Doç. Dr. Özlem NEMUTLU
Yrd. Doç. Dr. Refika ALTIKULAÇ DEMİRDAĞ
Yrd. Doç. Dr. Rıdvan CANIM
Yrd. Doç. Dr. Salim ÇONOĞLU
Yrd. Doç. Dr. Sedat MADEN
Yrd. Doç. Dr. Selim Hilmi ÖZKAN
Yrd. Doç. Dr. Selma BAŞ
Yrd. Doç. Dr. Sema ÇETİN BAYCANLAR
Yrd. Doç. Dr. Sema ÖZHER KOÇ
Yrd. Doç. Dr. Serdar Uğurlu
Yrd. Doç. Dr. Seval ŞAHİN GÜMÜŞ
Yrd. Doç. Dr. Seyit Battal UĞURLU
Yrd. Doç. Dr. Sezai COŞKUN
Yrd. Doç. Dr. Sibel ÜST
Yrd. Doç. Dr. Soner AKPINAR
Yrd. Doç. Dr. Süleyman Kaan YALÇIN
Yrd. Doç. Dr. Süleyman SOLMAZ
Yrd. Doç. Dr. Şaban KARASAKAL
Yrd. Doç. Dr. Şevkiye KAZAN
Yrd. Doç. Dr. Şeyma BÜYÜKKAVAS KURAN
Yrd. Doç. Dr. Tacettin ŞİMŞEK
Yrd. Doç. Dr. Tuba Işınsu İSEN-DURMUŞ
Yrd. Doç. Dr. Tuğça Poyraz TACOĞLU
Yrd. Doç. Dr. Türkan GÖZÜTOK
Yrd. Doç. Dr. Yasemin MUMCU AY
Yrd. Doç. Dr. Yunus AYATA
Yrd. Doç. Dr. Zehra GÖRE
Yrd. Doç. Dr. Zeki ÇEVİK

Dr. İlyas KARABIYIK
Dr. Murat ŞENGÜL
Dr. Nezir TEMUR

Celal Bayar Üniversitesi
Aksaray Üniversitesi
Atatürk Üniversitesi
Balıkesir Üniversitesi
Giresun Üniversitesi
Giresun Üniversitesi
Yüzüncü Yıl Üniversitesi
Çukurova Üniversitesi
Osmaniye Üniversitesi
Sakarya Üniversitesi
Mimar Sinan -GS Ü.
Yüzüncü Yıl Üniversitesi
Fatih Üniversitesi
Yıldırım Beyazıt Ü.
Eskişehir Osmangazi Ü.
Fırat Üniversitesi
Pamukkale Üniversitesi
Abant İzzet Baysal Ü.
Mehmet Akif Ersoy Ü.
Ondokuz Mayıs Ü.
Atatürk Üniversitesi
TOBB Ekonomi ve Tek. Ü.
Hacettepe Üniversitesi
Karabük Üniversitesi
Adnan Menderes Ü.
Cumhuriyet Üniversitesi
Selçuk Üniversitesi
Balıkesir Üniversitesi

Erzincan Üniversitesi
Fırat Üniversitesi
Gazi Üniversitesi

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013

BU SAYININ HAKEMLERİ

Prof. Dr. Erkan YAR
Prof. Dr. Esra BURCU
Prof. Dr. Faruk TOPRAK
Prof. Dr. H. Seval KÖSE
Prof. Dr. Hidayet AYDAR
Prof. Dr. Mehmet Dursun ERDEM
Prof. Dr. Mehmet Nuri GÖMLEKSİZ
Prof. Dr. Mustafa ÇAKIR
Prof. Dr. Okan YAŞAR
Prof. Dr. Ömür BÜTEV DOLGUN
Prof. Dr. Sebahattin ÇEVİKBAŞ
Prof. Dr. Şuayip ÖZDEMİR
Prof. Dr. Tahir BALCI
Prof. Dr. Tevhit AYENGİN

Doç. Dr. Abdulhalim AYDIN
Doç. Dr. Ahsen ARMAĞAN
Doç. Dr. Ayhan BAYRAK
Doç. Dr. Davut KILIÇ
Doç. Dr. Ercan ALKAYA
Doç. Dr. Ergün SERİNDAG
Doç. Dr. Fatih AYDIN
Doç. Dr. Fazlı ARSLAN
Doç. Dr. Hanife Nâlan GENÇ
Doç. Dr. Hasan Güner BERKANT
Doç. Dr. İ. Bakır ARABACI
Doç. Dr. İsmail BOYACI
Doç. Dr. Mehmet ÇOG
Doç. Dr. Mehmet KÖÇER
Doç. Dr. Mehtap YEŞİLORMAN
Doç. Dr. Mustafa YAVUZ
Doç. Dr. Rıfat GÜNDAY
Doç. Dr. Suna TİMUR AĞILDERE
Doç. Dr. Zeliha SEÇKİN

Yrd. Doç. Dr. Ahmet Serdar AYTAÇ
Yrd. Doç. Dr. Ahmet TARCAN
Yrd. Doç. Dr. Ahmet TEKBIYIK
Yrd. Doç. Dr. Ali Fuat GÖKÇE
Yrd. Doç. Dr. Ali haydar ŞAR
Yrd. Doç. Dr. Alptürk AKÇÖLTEKİN
Yrd. Doç. Dr. Aslıhan NAKİBOĞLU
Yrd. Doç. Dr. Aydın ÇİVİLİDAĞ
Yrd. Doç. Dr. Banu YAMAN
Yrd. Doç. Dr. Bayram AŞILIOĞLU
Yrd. Doç. Dr. Celal GÜLŞEN
Yrd. Doç. Dr. Celal TAŞKIRAN
Yrd. Doç. Dr. Cevat EKER
Yrd. Doç. Dr. Dilek ÇAĞIRGAN GÜLTEN
Yrd. Doç. Dr. Dilek SEZGİN MEMNUN
Yrd. Doç. Dr. Elifhan KÖSE
Yrd. Doç. Dr. Emin Erdem KAYA
Yrd. Doç. Dr. Emine Filiz DÜRÜK
Yrd. Doç. Dr. Enes ERDİM

Fırat Üniversitesi
Hacettepe Üniversitesi
Ankara Üniversitesi
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
İstanbul Üniversitesi
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Ü.
Fırat Üniversitesi
Anadolu Üniversitesi
Çanakkale Onsekiz Mart Ü.
Artvin Çoruh Üniversitesi
Muğla Sıtkı Koçman Ü.
Fırat Üniversitesi
Çukurova Üniversitesi
Çanakkale Onsekiz Mart Ü.

Fırat Üniversitesi
Uşak Üniversitesi
Anadolu Üniversitesi
Fırat Üniversitesi
Fırat Üniversitesi
Çukurova Üniversitesi
Karabük Üniversitesi
Erciyes Üniversitesi
Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Kahramanmaraş Sütçü İmam Ü.
Fırat Üniversitesi
Pamukkale Üniversitesi
Karadeniz Teknik Üniversitesi
Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Fırat Üniversitesi
Necmettin Erbakan Üniversitesi
Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Gazi Üniversitesi
Aksaray Üniversitesi

Harran Üniversitesi
Dicle Üniversitesi
Recep Tayyip Erdoğan Ü.
Gaziantep Üniversitesi
Sakarya Üniversitesi
Ardahan Üniversitesi
Niğde Üniversitesi
Niğde Üniversitesi
Trakya Üniversitesi
Dicle Üniversitesi
Fatih Üniversitesi
İnönü Üniversitesi
Bülent Ecevit Üniversitesi
İstanbul Üniversitesi
Uludağ Üniversitesi
Karamanoğlu Mehmet Bey Ü.
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Ü.
Dokuz Eylül Üniversitesi
Fırat Üniversitesi

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013

Yrd. Doç. Dr. Esen ERSOY
Yrd. Doç. Dr. Eyup ŞİMŞEK
Yrd. Doç. Dr. Fatih GÜRBÜZ
Yrd. Doç. Dr. Fatih İMAT
Yrd. Doç. Dr. Habib HAMURCU
Yrd. Doç. Dr. Hakan KURT
Yrd. Doç. Dr. Halide ASLAN
Yrd. Doç. Dr. Hilal KAZU
Yrd. Doç. Dr. İbrahim HABACI
Yrd. Doç. Dr. K. Funda NAYİR
Yrd. Doç. Dr. Kemal GÖZ
Yrd. Doç. Dr. Mehmet Akif HELVACI
Yrd. Doç. Dr. Mehmet ŞANVER
Yrd. Doç. Dr. Muhammet Ali KÖROĞLU
Yrd. Doç. Dr. Muhammet KAÇMAZ
Yrd. Doç. Dr. Muharrem ÖZTEL
Yrd. Doç. Dr. Murat ELMALI
Yrd. Doç. Dr. Mustafa ERDEM
Yrd. Doç. Dr. Mustafa ERTÜRK
Yrd. Doç. Dr. Muzaffer MALKOÇ
Yrd. Doç. Dr. Mümtaz Hakan SAKAR
Yrd. Doç. Dr. Nilüfer KÖŞKER
Yrd. Doç. Dr. Nur Ahmet KURBAN
Yrd. Doç. Dr. Nuri KARABULUT
Yrd. Doç. Dr. Pervin Oya TANERİ
Yrd. Doç. Dr. Salih SEYHAN
Yrd. Doç. Dr. Sengün Meltem ACAR
Yrd. Doç. Dr. Seyit COŞKUN
Yrd. Doç. Dr. Sibel ÜST
Yrd. Doç. Dr. Tuğça Poyraz TACOĞLU
Yrd. Doç. Dr. Yaşar BARUT

Dr. Bülent ŞENER
Dr. Mesut GÜN
Dr. Murat ŞENGÜL
Dr. Onur TOPOĞLU
Dr. Onur KÖKSAL
Dr. Sümer AKTAN

Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Atatürk Üniversitesi
Bayburt Üniversitesi
Kastamonu Üniversitesi
Erciyes Üniversitesi
Necmettin Erbakan Üniversitesi
Ankara Üniversitesi
Fırat Üniversitesi
Çanakkale Onsekiz Mart Ü.
Çankırı Karatekin Üniversitesi
Pamukkale Üniversitesi
Uşak Üniversitesi
Uludağ Üniversitesi
Gümüşhane Üniversitesi
Sakarya Üniversitesi
Kırklareli Üniversitesi
İstanbul Üniversitesi
Yüzüncü Yıl Üniversitesi
Muğla Sıtkı Koçman Ü.
Kırklareli Üniversitesi
Dokuz Eylül Üniversitesi
Kırıkkale Üniversitesi
Gümüşhane Üniversitesi
Uşak Üniversitesi
Çankırı Karatekin Üniversitesi
Atatürk Üniversitesi
Gazi Üniversitesi
Çankırı Karatekin Üniversitesi
Yıldırım Beyazıt Üniversitesi
Hacettepe Üniversitesi
Ondokuz Mayıs Üniversitesi

Karadeniz Teknik Üniversitesi
Fırat Üniversitesi
Adnan Menderes Üniversitesi
Selçuk Üniversitesi

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013

Editörden...

Kıymetli Sosyal Bilim Araştırmacıları,

Sosyal Bilimler alanında son 2 yıldır coğrafyadan iktisada, beden eğitiminden müziğe kadar 70 ayrı alandan yazı gelmeye başlamıştır. Dergimiz son iki yıldır bu duruma uyum sağlama çalışmalarına girmiş, ilk olarak bu alanlarla ilgili hakem bulma çalışmasına başlamıştır. Bu çalışmalar sonucunda sosyal bilimlerin bize yazı gönderilen 70 ayrı alanından 1219 hakem kaydı yapılmıştır. İlk olarak akademisyenlerimize bize yardımlarından dolayı müteşekkirim. Sosyal Bilimler alanlarındaki yazılar arttıkça bu yazıları ayrı bir sayıda toplama gereği oluştu. Bu sebeple 2013 yılından itibaren dergimiz “Sosyal Bilimler Sayısı” çıkarmaya başladı. Bu sayılarımız oldukça zengin içerikle değerli akademisyenlerimizin katkılarıyla yayımlandı. Bu sayımızda da başta eğitim bilimleri olmak üzere, iletişim bilimleri, din bilimleri, ilahiyat, biyoloji eğitimi, kimya eğitimi, coğrafya, iktisat gibi 30’dan farklı sosyal bilim alanında kıymetli yazılar bulunmaktadır.

Her yazı editör kontrolü, İngilizce hakemi ve 2 alan hakemi onayından sonra yayımlanmıştır. Bu sebeple bu yorucu süreçte sabırlarıyla dergimize katkıda bulunan yazarlarımıza, karşılıksız bir şekilde yazıları inceleyip zamanlarını ayıran hakemlerimize ve dergi ekibimize müteşekkirim.

Bir sonraki sosyal bilimler sayımız 15 Mart 2014 tarihinde yayımlanacaktır. Bilim dünyasına hayırlı olması dileği ile.

Saygılarımla...

Dr. Sibel ÜST

31.12.2013, ANKARA

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013

İÇİNDEKİLER/CONTENTS

OKUL MÜDÜRLERİNİN, EĞİTİM MÜFETTİŞLERİNİN DENETİM OLGUSU VE
SÜREÇLERİYLE İLGİLİ ALGISI
*THE VIEWS OF THE SCHOOLS HEADS TO THE PROCESSES OF SUPERVISION OF
EDUCATION INSPECTORS*

Ahmet AKBABA

1-13

TÜRKİYE'DE ÖĞRETMEN YETİŞTİRME PROGRAMLARININ TARİHÇESİ VE SORUNLARI
A HISTORY OF TEACHER TRAINING PROGRAMMES AND THEIR PROBLEMS IN TURKEY

Ahmet Selçuk AKDEMİR

15-28

İTALYANCA ÖĞRETİMİNDE KÜLTÜRÜN ÖNEMİ
THE IMPORTANCE OF CULTURE IN ITALIAN TEACHING

Meltem AKTAŞ

29-47

GİRİŞİMCİLİK VE OTONOMİ (ÖZERKLİK) İLİŞKİSİ: EGE ÜNİVERSİTESİ İLETİŞİM
FAKÜLTESİ ÖĞRENCİLERİ ÜZERİNDE BİR ARAŞTIRMA
*THE RELATIONSHIP BETWEEN ENTREPRENEURSHIP AND AUTONOMY:
AN INVESTIGATION ON THE STUDENTS OF THE COMMUNICATION
FACULTY OF THE AGEAN UNIVERSITY*

Ahsen ARMAĞAN

49-69

THE SIGNIFICANCE AND NECESSITY OF CRITICAL THINKING FOR RELIGIOUS
CULTURE AND ETHICS COURSE TEACHER
*DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ ÖĞRETMENLERİ İÇİN ELEŞTİREL
DÜŞÜNMENİN ÖNEMİ*

Hacer ÂŞIK EV

71-93

Turkish Studies

*International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013*

PROJE TABANLI ÖĞRENME ORTAMLARININ BİYOLOJİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖZ-
DÜZENLEME SEVİYELERİ VE ÖZ-YETERLİK İNANÇLARI ÜZERİNE ETKİSİ
*THE EFFECTS OF PROJECT-BASED LEARNING ENVIRONMENT ON
PRESERVICE BIOLOGY TEACHERS' SELF-REGULATION LEVELS AND
SELF-EFFICACY BELIEFS*

Aydın SOLMAZ

Mustafa YEL

95-107

TEKTEK PLATOLARI ANTEPFISTIĞI FLORASININ VE AĞAÇ SAYILARININ UZAKTAN
ALGILAMA VE COĞRAFİ BİLGİ SİSTEMLERİ TEKNİKLERİ KULLANILARAK
BELİRLENMESİ

*DETERMINING THE NUMBER AND FLORA OF PISTACHIO TREE OF
TEKTEK PLATEAUS BY USING REMOTE SENSING AND GEOGRAPHICAL
INFORMATION SYSTEMS TECHNIQUES*

Murat AYDOĞDU

Abdülkadir GÜZEL

Abdülkadir SÜRÜCÜ

Mustafa H. AYDOĞDU

Mehmet Ali ÇULLU

109-120

ALMANYA'DA KÜLTÜREL ÖĞELER İÇEREN LEVHA METİNLERİ
IN GERMANY, THE CULTURAL ELEMENTS THAT CONTAINS THE SHEET TEXTS

Tahir BALCI

121-131

İKTİSAT KAYNAĞI OLARAK HİSBE LİTERATÜRÜ VE YAHYA B. ÖMER EL ENDÜLÜSİ'NİN
AHKÂMU'S-SÛK ADLI ESERİ

*HISBA LITERATURE AS A SOURCE OF ISLAMIC ECONOMICS AND
YAHYA IBN OMAR AL-ANDALUSI'S AL-AHKAM AS-SUQ*

Faruk BAL

133-149

POPÜLER KÜLTÜRDE MİZOJİNİ
MISOGYNY IN POPULAR CULTURE

Veysi BAYDAR

151-165

Turkish Studies

*International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013*

ÖĞRETMEN ADAYLARININ GENEL KİMYA DERSİNDEKİ ERİŞİLERİNE VE KALICILIK
DÜZEYLERİNE ANİMASYON UYGULAMALARININ ETKİSİ
*THE EFFECT OF USING ANIMATIONS ON THE PRE-SERVICE TEACHERS'
ACHIEVEMENT AND RETENTION LEVELS IN GENERAL CHEMISTRY
COURSE*

Kadriye BAYRAM

Nuriye KOÇAK

167-177

ALTINCI VE YEDİNCİ SINIF SOSYAL BİLGİLER DERS KİTAPLARININ
İNSAN HAKLARI VE DEMOKRASİ KAVRAMLARI AÇISINDAN
İNCELENMESİ
*INVESTIGATION OF SIXTH AND SEVENTH GRADES SOCIAL STUDIES
TEXTBOOKS IN TERMS OF HUMAN RIGHTS AND DEMOCRACY
CONCEPTS*

Hasan Güner BERKANT

Yasemin ATMACA

179-198

IM FOKUS DER ÖFFENTLICHEN DISKUSSION: MARTIN WALSER
ROMAN „EIN SPRINGENDER BRUNNEN“
TARTIŞMALARIN ODAĞINDA: MARTİN WALSER’İN ROMANI “EİN
SPRINGENDER BRUNNEN”)
*IN FOCUS OF THE PUBLIC DISCUSSION: MARTIN WALSER'S NOVEL
“EINSPRINGENDERBRUNNEN”*

İsmail BOYACI

199-214

TÜBİTAK TARAFINDAN YAYINLANAN ÇOCUK KİTAPLARININ İÇERİK ÖZELLİKLERİNİN
İNCELENMESİ
*ANALYSIS OF THE CONTENT FEATURES OF THE CHILDREN'S BOOKS
PUBLISHED BY TÜBİTAK*

Pınar BULUT

Yasemin KUŞDEMİR

215-226

PERCEPTIONS OF WOMEN'S ECONOMIC PARTICIPATION IN TURKEY: THE EXAMPLES
OF THE JDP AND THE RPP
*TÜRKİYE'DE KADINLARIN EKONOMİK HAYATA KATILIMININ
ALGILANMASI: AKP VE CHP ÖRNEKLERİ*

Şebnem CANSUN

227-240

Turkish Studies

*International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013*

ÇOKKÜLTÜRLÜLÜK VE DİN ÖĞRETİMİ: DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ
ÖĞRETMENLERİNİN ÇOKKÜLTÜRLÜ EĞİTİME İLİŞKİN TUTUMLARI ÇERÇEVESİNDE
BİR ANALİZ

*MULTICULTURALISM AND RELIGIOUS EDUCATION: AN ANALYSIS
WITHIN THE SCOPE OF THE ATTITUDES OF RELIGIOUS CULTURE AND
MORAL KNOWLEDGE TEACHERS ABOUT MULTICULTURAL EDUCATION*

Abdülkadir ÇEKİN

241-248

EVLİLİK HOŞNUTSUZLUĞU ÖLÇEĞİNİN TÜRKÇEYE UYARLANMASI: GEÇERLİK VE
GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI

*ADAPTATION OF MARITAL DISAFFECTION SCALE TO TURKISH: STUDY
OF VALIDITY AND RELIABILITY*

Eyüp ÇELİK

249-261

FARKLI UZAKTAN ALGILAMA TEKNİKLERİ KULLANILARAK AŞAĞI SEYHAN OVASI
GÜNEYİNDEKİ SULAK ALANLARDA MEYDANA GELEN DEĞİŞİMİN İNCELENMESİ
(1990-2010)

*INVESTIGATION OF THE EMERGING CHANGE IN WETLANDS IN SOUTH
OF LOWER SEYHAN PLAIN BY USING DIFFERENT REMOTE SENSING
TECHNICS (1990-2010)*

Mehmet Ali ÇELİK

Yakup KIZILELMA

Ali Ekber GÜLER SOY

Mehmet DENİZDURDURAN

263-284

ÇETİN ÖNER'İN "GÜLİBİK" ADLI ÇOCUK EDEBİYATI YAPITININ SÖZDİZİMSEL AÇIDAN
İNCELENMESİ

*INVESTIGATION OF A CHILDREN'S LITERATURE BOOK CALLED "GÜLİBİK" BY ÇETİN
ÖNER FROM THE SYNTACTIC ASPECT*

Erkan ÇER

285-298

Turkish Studies

*International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013*

ÖĞRETMEN ADAYLARININ SINIF YÖNETİMİ KONUSUNDAKİ ÖZ YETERLİK
İNANÇLARINI BELİRLEME ÖLÇEĞİ (SYÖİÖ) GELİŞTİRME ÇALIŞMASI
*DEVELOPMENT OF A SCALE TO MEASURE PROSPECTIVE TEACHERS'
SELF-EFFICACY BELIEFS REGARDING CLASSROOM MANAGEMENT
(CMSES)*

Şaban ÇETİN
299-310

ARAP DİLİNDE İZÂFET KAVRAMI, ÇEŞİTLERİ VE TÜRK DİLİNDEKİ KARŞILIĞI (BİR
MUKÂYESELİ GRAMER ÇALIŞMASI DENEMESİ)
*THE CONCEPT OF İZÂFET (POSSESSIVE CASE) IN ARABIC LANGUAGE,
ITS KINDS AND ITS EQUIVALENTS IN TURKISH LANGUAGE (A
COMPARATIVE GRAMMER STUDY ESSAY)*

Mehmet Faruk ÇİFTÇİ
311-322

ANTİK YUNAN TRAGEDYASINDA DEĞERLER EĞİTİMİNE DAİR İZLER
*TRACES RELATED TO 'THE VALUES EDUCATION' IN ANCIENT GREEK
TRAGEDY*

Murat ÖZTÜRK
Derya ÇİĞİR DİKYOL
323-334

ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÇEVREYE YÖNELİK OLUMSUZ DAVRANIŞLARININ
İNCELENMESİ
*AN INVESTIGATION INTO PRESERVICE TEACHERS' NEGATIVE
BEHAVIORS TOWARDS THE ENVIRONMENT*

Osman ÇİMEN
Serkan TİMUR
335-346

ANTALYA YÖRESİNDE GELENEKSEL BİR ÇEREZ VE GELENEKSEL BİR MESLEK
OLARAK TİRMİS VE TİRMİŞÇİLİK
*A KIND OF TRADITIONAL SNACK FOOD "TİRMİS" AND A TRADITIONAL
PROFESSION "TİRMİŞÇİLİK" IN ANTALYA REGION*

Mahmut DAVULCU
347-360

Turkish Studies

*International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013*

MAX WEBER'İN SOSYOLOJİ KURAMI
MAX WEBER'S SOCIOLOGICAL THEORY
Demokaan DEMİREL
361-369

ÜCRETLİ ÖĞRETMENLİK UYGULAMASININ DEĞERLENDİRİLMESİ
EVALUATION OF WAGE SCHOOL TEACHING APPLICATION
Soner DOĞAN
Selçuk Beşir DEMİR
Nazan TURAN
371-390

KENTLEŞME, YEREL GÜNDEM 21 VE KENT KONSEYLERİ
URBANIZATION, LOCAL AGEND 21 AND CITY COUNCILS
Taşkın DENİZ
391-402

COMPREHENSION OF COMPOUND NOUNS BY TURKISH SPEAKING PRE-SCHOOL
CHILDREN
OKUL ÖNCESİ TÜRK ÇOCUKLARININ BİRLEŞİK İSİMLERİ KAVRAYIŞI
Fatma Şeyma DOĞAN
403-414

BİR KÜLTÜREL BELLEK TAŞIYICISI OLARAK MEZAR TAŞLARINI OKUMAK
READING THE TOMBSTONES AS A CULTURAL MEMORY CARRIER
İbrahim Hakan DÖNMEZ
Birol DEMİRCAN
415-426

İSTANBUL'UN KADİM SÜRYANİLERİ
ISTANBUL'S ANCIENT SYRIANS
Nihat DURAK
427-441

Turkish Studies
International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013

ÇOKLU ZEKÂYA DAYALI ÖĞRETİMİN ALTINCI SINIF ÖĞRENCİLERİNİN MATEMATİK
DERSİNDEKİ BAŞARILARINA VE ÜSTBİLİŞLERİNE ETKİLERİ
THE EFFECTS OF THE EDUCATION BASED ON THE MULTIPLE
INTELLIGENCE APPROACH ON THE SIXTH GRADE STUDENTS'
MATHEMATICS COURSE ACHIVEMENT AND METACOGNITIVE SKILLS

Fatmagül DURMUŞ
Ahmet Şükrü ÖZDEMİR
443-452

SİYASAL İSLAM'IN YÜKSELİŞİ VE SÖNÜŞÜ: İSLAMCILIK VE İSLAMOFOBİ
KONUSUNDA BİR DEĞERLENDİRME
THE RISE AND FALL OF POLITICAL ISLAM: AN ASSESSMENT FOR ISLAMISM AND
ISLAMOPHOBIA

Süleyman ELİK
453-466

LİSE ÖĞRENCİLERİNİN SINIF İÇİ İSTENMEYEN DAVRANIŞLARI
UNDESIRABLE INTRACLASS BEHAVIOURS OF SECONDARY EDUCATION
STUDENTS

Ayşe ELİTOK KESİCİ
Pınar YENGİN SARP KAYA
467-478

GENÇ YETİŞKİNLERİN AŞK STİLLERİNİN BENLİK TİPLERİ VE DEMOGRAFİK
DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ
ANALYSIS OF YOUNG ADULTS' LOVE STYLES ACCORDING TO THEIR
SELF-CONSTRUAL AND DEMOGRAPHIC VARIABLES

Hülya ERCAN
479-493

UNDERSTANDING THE DYNAMICS OF SOCIAL CHANGE BY USING ORGANIZATIONAL
TERMINOLOGY: THE CASE OF TURKEY
ORGANİZASYON TERMİNOLOJİSİNİ KULLANARAK SOSYAL DEĞİŞİM
DİNAMİKLERİNİ ANLAMAK: TÜRKİYE ÖRNEĞİ

Ümit ERCAN
Ünsal SİĞRİ
495-508

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013

LİSE ÖĞRETMENLERİNİN DUYGUSAL ZEKÂ DÜZEYLERİ İLE ELEŞTİREL DÜŞÜNME
EĞİLİMLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ
*RELATIONSHIP BETWEEN EMOTIONAL INTELLIGENCE AND CRITICAL
THINKING SKILLS OF HIGH SCHOOL TEACHERS*

Mustafa ERDEM
Abdurrahman İLĞAN
Fettullah ÇELİK
509-532

DETERMINATION OF NARCISSISTIC TENDENCIES OF THE STUDENTS IN SECONDARY
EDUCATION INSTITUTIONS
*ORTA ÖĞRETİM KURUMLARINDA ÖĞRENCİLERİN NARSİSİZM
DÜZEYLERİNİN BELİRLENMESİ*

Sadberk ERSOY
533-542

GELİŞMEKTE OLAN ÜLKELER PERSPEKTİFİNDEN TRIPS ANLAŞMASI
*THE TRIPS AGREEMENT FROM THE PERSPECTIVE OF DEVELOPING
COUNTRIES*

Filiz GİRAY
543-553

VATANDAŞLIK VE DEMOKRASİ EĞİTİMİ DERSİ KAZANIMLARI ÖLÇEĞİNİN GEÇERLİK
VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI
*VALIDITY AND RELIABILITY OF CITIZENSHIP AND DEMOCRACY
EDUCATION COURSE LEARNING ATTAINMENTS SCALE*

Mehmet Nuri GÖMLEKSİZ
Hasan Hüseyin KILINÇ
555-568

COĞRAFİ ÖZELLİKLERİ BAKIMINDAN ANADOLU ŞEHİRLERİNDEKİ GELENEKSEL
KONUTLAR: ŞANLIURFA ÖRNEĞİ
*GEOGRAPHICAL CHARACTERISTICS OF TRADITIONAL RESIDENCES IN
ANATOLIA: A CASE STUDY IN ŞANLIURFA*

Abdülkadir GÜZEL
569-590

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013

SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE SORGULAYICI-ARAŞTIRMA TABANLI
ÖĞRENME MODELİ: BAŞARI VE ÖĞRENMEDE KALICILIĞIN
İNCELENMESİ
*INQUIRY-BASED LEARNING MODEL IN THE SOCIAL STUDIES COURSE:
EXAMINING OF SUCCESSES AND RETENTION IN LEARNING*
İlhan İLTER
591-605

ALMANCA ÖĞRETMEN ADAYLARININ ALMAN DİLİNE YÖNELİK MOTİVASYON
DÜZEYLERİNİN SAPTANMASI
*DETERMINE THE MOTIVATION LEVEL OF THE PRESERVICE GERMAN
TEACHERS TOWARDS THE GERMAN LANGUAGE*
Bahar İŞİGÜZEL
607-614

YUNUS EMRE'NİN ŞİİRLERİNE KUR'AN'DAKİ PEYGAMBER KISSALARININ ETKİSİ
*THE EFFECTS OF PROPHETS' STORIES IN QURAN ON YUNUS EMRE'S
POEMS*
Osman KABAÇILI
615-634

KEMÂLÜDDİN EL-ENDİCÂNÎ VE *SIDKU'L-KELAM FÎ İLMİ'L-KELAM* ADLI ESERİ
*KAMAL AL-DÎN AL-ANDIJÂNÎ AND HIS WORK ENTITLED SIDQ AL-KALAM
FÎ 'ILM AL-KALÂM*
Hilmi KARAAĞAÇ
635-647

THE SITUATION OF PORTS IN TURKEY DURING EARLY 1930S ACCORDING TO
REPORT OF HIGHER COUNCIL OF ECONOMY DATED AS 15-29 DECEMBER 1931
*15-29 ARALIK 1931 TARİHLİ ÂLÎ İKTİSAT MECLİSİ RAPORUNA GÖRE
1930'LU YILLARIN BAŞINDA TÜRKİYE'DEKİ LİMANLARIN DURUMU*
Şengül KARADENİZ
Zehra ARSLAN
649-662

Turkish Studies
International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013

TEKNOLOJİK DEĞİŞİMİN İŞGÖRENLER ÜZERİNDE YARATTIĞI KAYGI (DURUMLUK-SÜREKLİ) VE KÖKENLERİNDE BULUNABİLECEĞİ DÜŞÜNÜLEN BAZI DEMOGRAFİK DEĞİŞKENLER ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA

AN INVESTIGATION INTO THE ANXIETY CAUSED BY TECHNOLOGICAL CHANGES (STATE-TRAIT) FOR WORKERS SOME OF THE DEMOGRAPHIC VARIABLES ASSUMED TO BE ASSOCIATED WITH IT

Hakan KARA

Bülent TOKAT

Meryem KARABACAK

663-678

KUR'ÂN VE PSİKOLOJİ İLİŞKİSİ ÜZERİNE
ON RELATION BETWEEN THE QUR'AN AND PSYCHOLOGY

Şaban KARASAKAL

679-692

EĞİTİM BİLİMLERİ ARAŞTIRMA MAKALELERİNE TÜR-ODAKLI YAKLAŞIM:
KARŞILAŞTIRMALI ÇÖZÜMLEME

*A GENRE-BASED APPROACH TO RESEARCH ARTICLES IN
EDUCATIONAL SCIENCES: COMPARATIVE ANALYSIS*

Suzan KAVANOZ

Çiğdem SAĞIN ŞİMŞEK

693-710

MURAT DAĞI'NDA ENDEMİZME ETKİ EDEN TOPOGRAFİK FAKTÖRLER(İÇ BATI
ANADOLU)

*TOPOGRAPHIC FACTORS AFFECTING ENDEMISM IN MURAT MOUNTAIN
(CENTRAL-WESTERN ANATOLIA)*

Nurdan KESER

711-736

YAYGIN DİN EĞİTİMİ İLETİŞİMİ SÜRECİNDE HEDEF KİTLENİN ÖZELLİKLERİNİ
BİLMENİN ÖNEMİ

*THE IMPORTANCE OF KNOWING THE CHARACTERISTICS OF THE
TARGET GROUP IN THE PROCESS OF WIDESPREAD EDUCATION ON
RELIGION*

Kasım KOCAMAN

737-749

Turkish Studies

*International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013*

AİT OLMA ÖLÇEĞİ'NİN PSİKOMETRİK ÖZELLİKLERİ
PSYCHOMETRIC PROPERTIES OF THE BELONGING SCALE

Kurtman ERSANLI

Melike KOÇYİĞİT

751-764

İLKÖĞRETİM MATEMATİK ÖĞRETMEN ADAYLARININ İSPATIN MATEMATİK
ÖĞRENMEYE KATKISI İLE İLGİLİ GÖRÜŞLERİ VE İSPAT DÜZEYLERİ
*PRIMARY MATHEMATICS PRE-SERVICE TEACHERS' OPINIONS ABOUT
THE CONTRIBUTION OF DOING PROOF ON LEARNING MATHEMATICS
AND THEIR PROOF*

Davut KÖĞCE

765-776

TAYYİB SÂLİH'İN *MEVSİMÜ'L-HİCRE İLA'Ş-ŞİMÂL* ADLI ROMANINDA POSTKOLONYAL
İZLEKLER
*POSTCOLONIAL THEMES IN TAYYİB SALİH'S NOVEL TITLED
MEVSİMÜ'L-HİCRE İLA'Ş-ŞİMÂL*

Yusuf KÖŞELİ

777-792

ÖĞRETMEN ADAYLARININ AĞAÇ VE ÇEVREYE YÖNELİK TUTUMLARININ
İNCELENMESİ

*AN ANALYSIS OF POSPECTIVE TEACHERS' ATTITUDES TOWARDS
TREES AND ENVIRONMENT*

Halil KUNT

Gürkan GEÇGEL

793-807

BİYOLOJİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ BAĞIMSIZ KELİME İLİŞKİLENDİRME TESTİ VE
ÇİZME-YAZMA TEKNİĞİYLE "OSMOZ" KAVRAMI KONUSUNDAKİ BİLİŞSEL
YAPILARININ BELİRLENMESİ

*DETERMINING BIOLOGY STUDENT TEACHERS' COGNITIVE STRUCTURE
ON THE CONCEPT OF "OSMOSIS" THROUGH THE FREE WORD-
ASSOCIATION TEST AND THE DRAWING-WRITING TECHNIQUE*

Hakan KURT

Gülay EKİCİ

809-829

Turkish Studies

*International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013*

LİSANSÜSTÜ ÖĞRENCİLERİN BİLİMSEL ARAŞTIRMA SÜRECİNE İLİŞKİN
GÖZLEMLEDİKLERİ ETİK DIŞI DAVRANIŞLAR
*POST-GRADUATE STUDENTS' OBSERVATIONS ON UNETHICAL
BEHAVIOURS IN SCIENTIFIC RESEARCH PROCESS*

Mehmet KURTULMUŞ

Tuncay ARDIÇ

831-840

ENGELLENMİŞ ANNELİK: ZİHİNSEL ENGELLİ ÇOCUKLARIN ANNELERİ
*DISABLED MOTHERHOOD: MOTHERS OF CHILDREN WITH
INTELLECTUAL DISABILITY*

İlknur MEŞE

841-858

GÜNEY KORE, JAPONYA, YENİ ZELANDA VE FİNLANDİYA' DA ÖĞRETMEN YETİŞTİRME
VE ATAMA POLİTİKALARI
*TEACHER EDUCATION AND APPOINTMENT POLICIES IN NEW ZEALAND, SOUTH KOREA,
JAPAN AND FINLAND*

Yar Ali METE

859-878

SANAT FELSEFESİ AÇISINDAN HİLYELER
THE HILYES IN TERMS OF PHILOSOPHY OF ART

Osman MUTLUEL

879-888

MÜZİK DİSİPLİNİ BAĞLAMINDA FEMİNİST MÜZİK TEORİSİ VE CİNSİYET SEMANTİĞİ
*FEMINIST MUSIC THEORY AND GENDERSEMANTICS IN THE CONTEXT
OF MUSIC DISCIPLINE*

Zeynep Gülçin ÖZKİŞİ

889-961

BİTKİSEL DOKULAR KONUSUNDA İŞBİRLİĞİNE DAYALI ÖĞRETİM YÖNTEMİNİN
ETKİLİLİĞİNE YÖNELİK ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ
*AN INVESTIGATION OF STUDENTS' VIEWS ON THE EFFECTIVENESS OF
COOPERATIVE LEARNING IN TEACHING PLANTAL TISSUES*

Emrah ÖZBUĞUTU

İsmet HASENEKOĞLU

963-977

Turkish Studies

*International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013*

İSLÂM HUKUKUNDA UNUTMANIN EDÂ EHLİYETİ ÜZERİNDEKİ ETKİLERİ
*EFFECTS OF FORGETFULNESS TO CAPACITY FOR EXECUTION IN
ISLAMIC LAW*
Ahmet ÖZDEMİR
979-988

GAZZÂLÎ, NİETZSCHE VE FOUCAULT'DA GÜÇ-HAKİKAT İLİŞKİLERİ ANALİZİ
*THE ANALYSIS OF RELATIONS BETWEEN THE POWER AND THE TRUTH
IN AL-GHAZZÂLÎ, NIETZSCHE AND FOUCAULT*
Muhammet ÖZDEMİR
989-1008

BAŞKA İSİMLERLE KARIŞTIRILAN BİR MESNEVÎ ŞÂRİHİ: MEHMED MURAD
NAKŞİBENDÎ
*REFERRED TO BY DIFFERENT NAMES A MESNEVI COMMENTATOR:
MEHMED MURAD NAKŞİBENDÎ*
Hatice ÖZDİL
1009-1016

TELEVİZYON DİZİLERİNİN ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİ ÜZERİNDEKİ ETKİLERİNİN
BELİRLENMESİ (NİĞDE ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ)
*TV SERIES DETERMINATION OF THE EFFECT OF UNIVERSITY
STUDENTS (NIGDE UNIVERSITY SAMPLE)*
Recep ÖZKAN
1017-1029

OSMANLI'DAN CUMHURİYET'E ULUSAL'DAN YEREL'E BASIN VE YAYINCILIK
FAALİYETLERİNİN GELİŞİMİ ÜZERİNE BİR DEĞERLENDİRME
*FROM THE OTTOMAN EMPIRE TO THE REPUBLIC, THE NATIONAL
PRESS AND PUBLISHING ACTIVITIES, FROM THE DEVELOPMENT OF
LOCAL EVALUATION*
Olca ÖZKAYA DUMAN
1031-1041

Turkish Studies
International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013

TRANSFORMATION OF GALLIPOLI BASED ADMINISTRATIVE GEOGRAPHY FROM
OTTOMAN EMPIRE TO TODAY
*OSMANLI'DAN GÜNÜMÜZE GELİBOLU MERKEZLİ İDARİ COĞRAFYANIN
DEĞİŞİMİ*
Selver ÖZÖZEN KAHRAMAN
1043-1065

CBS KULLANILARAK SU KALİTESİNİN DAĞILIŞI VE DEĞERLENDİRİLMESİ: CEVİZLİ
DERE HAVZASI (TEKİRDAĞ) ÖRNEĞİ
*ASSESSMENT AND SPATIAL DISTRIBUTION OF QUALITY OF
GROUNDWATER USING GIS: CEVİZLİ STREAM BASIN (TEKİRDAĞ)
SAMPLE*
Emre ÖZŞAHİN
1067-1082

YD TÜRKÇE VE FRANSIZCA ÖĞRENEN ÖĞRENCİLERİN HASAR GİDERME İSTEĞİ
GERÇEKLEŞTİRİMLERİ
*LES RÉALISATIONS DE LA DEMANDE DE RÉDUCTION DE DOMMAGE
DES ÉTUDIANTS APPRENANT LE TURC ET LE FRANÇAIS LANGUES
ÉTRANGÈRES*
Yusuf POLAT
1083-1093

BİR ÖLÜM SOSYOLOJİSİ DENEMESİ BAĞLAMINDA İKTİSADİ HAYATA
MEZARLIKLARDAN BAKMAK: SAFRANBOLU ÖRNEĞİ
*AN ESSAY OF DEATH SOCIOLOGY IN THE CONTEXT LOOKING AT
GRAVEYARDS THROUH ECONOMIC LIFE GLASSES: THE CASE OF
SAFRANBOLU*
Adem SAĞIR
1095-1115

GÜMÜŞHÂNEVÎ'DE İNSAN FELSEFESİ
HUMAN PHILOSOFY IN GUMUSHANEVI
Kamil SARITAŞ
1117-1133

Turkish Studies
International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013

ÖĞRETMEN ADAYLARININ “KÜLTÜREL MİRAS” KAVRAMINA İLİŞKİN METAFORLARI
*METAPHORS OF TEACHER CANDIDATES REGARDING THE CONCEPT
OF “CULTURAL HERITAGE”*

Tuğba SELANİK AY
Nuray KURTDEDE FİDAN
1135-1152

ORTAOKUL YEDİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ÇİZGİ GRAFİK OKUMA VE ÇİZME
BECERİLERİNİN İNCELENMESİ

*EXAMINING OF LINE GRAPHIC READING AND DRAWING SKILLS OF
SECONDARY SCHOOL SEVENTH GRADE STUDENTS*

Dilek SEZGİN MEMNUN
1153-1167

BEETHOVEN’İN HAYATI VE ESERLERİNİ İNCELEMEDE YARATICI DRAMA YÖNTEMİNİN
KULLANIMINA İLİŞKİN ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ

*THE STUDENTS’ VIEWS ABOUT USING CREATIVE DRAMA METHOD IN
ANALYSING BEETHOVEN’S LIFE AND WORKS*

Raziye SİNİKSARAN
Murtaza AYKAÇ
1169-1181

ÖZDÜZENLEME STRATEJİLERİ VE BAŞARI VE BAŞARISIZLIK YÜKLEMELERİ
ARASINDAKİ İLİŞKİLER

*THE RELATIONSHIP BETWEEN SELF-REGULATION STRATEGIES AND
ATTRIBUTION OF SUCCESS AND FAILURE*

Neşe ÖZKAL
Hale SUCUOĞLU
1183-1199

EKSİK İSTİHDAM BAĞLAMINDA FUTBOL ANTRENÖRLÜĞÜ
FOOTBALL COACHING IN THE CONTEXT OF UNDEREMPLOYMENT

Muazzez ŞAŞMAZATA ÇOCUĞU
Mert Kerem ZELYURT
1201-1218

Turkish Studies

*International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013*

EĞİTİM FAKÜLTESİ GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ BÖLÜMÜ RESİM –İŞ EĞİTİMİ VE
MÜZİK EĞİTİMİ ANABİLİM DALLARINDA OKUMAKTA OLAN ÖĞRETMEN ADAYLARININ
AKADEMİK ERTELEME EĞİLİMLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN
İNCELENMESİ

*AN INVESTIGATION INTO ACADEMIC PROCRASTINATION OF TEACHER
CANDIDATES STUDYING IN THE DIVISIONS OF ART-PAINTING
EDUCATION AND MUSIC EDUCATION IN THE DEPARTMENT OF FINE
ARTS EDUCATION AT THE FACULTY OF EDUCATION IN TERMS OF
DIFFERENT VARIABLES*

Sadullah Serkan ŞEKER

Ceren SAYGI

1219-1227

BM GÜVENLİK KONSEYİ'NİN KIBRIS'LA İLGİLİ ALDIĞI BAZI KARARLARIN ÖZELLİKLERİ
VE ANALİTİK DEĞERLENDİRMESİ (1964-1992)

*THE PROPERTIES OF SOME RESOLUTIONS ADOPTED BY THE UN
SECURITY COUNCIL REGARDING CYPRUS AND THEIR ANALYTICAL
EVALUATION (1964-1992)*

Soyalp TAMÇELİK

1229-1268

LATİN YAZI KOMPOZİSYONLARINDA KUFİ FORM ETKİSİ
KUFIC FORM INFLUENCE IN LATIN SCRIPT COMPOSITIONS

Enis Timuçin TAN

1269-1282

FELSEFE KÜLTÜRÜ VE SÖZLÜ GELENEĞİN İMKÂNI
PHILOSOPHICAL CULTURE AND POSSIBILITIES OF ORAL TRADITION

Vefa TAŞDELEN

1283-1296

ÖĞRETMEN ADAYLARINDA PSİKOLOJİK İYİ OLUŞ VE DEĞERLER ARASINDAKİ
İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

*EXAMINE THE RELATION BETWEEN PSYCHOLOGICAL WELL-BEING AND
VALUES IN TEACHER CANDIDATES*

Bülent Baki TELEF

Ersin UZMAN

Enes ERGÜN

1297-1307

Turkish Studies

*International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013*

TÜRKİYE'DE BATI MÜZİĞİ EĞİTİMİ VEREN DEVLET
KONSERVATUVARLARI VE VAKIF ÜNİVERSİTELERİ MÜZİK
BÖLÜMLERİNİN BELİRLENMESİ VE BU KURUMLARDA EĞİTİM
VEREN AKADEMİSYENLERİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN
İNCELENMESİ

*IDENTIFYING THE STATE CONSERVATORIES AND FOUNDATION
UNIVERSITY MUSIC DEPARTMENTS THAT GIVE WESTERN MUSIC
EDUCATION IN TURKEY AND EXPOSING MISCELLANEOUS
DEMOGRAPHIC VARIABLES OF THE ACADEMICIANS WHO GIVE
EDUCATION IN THESE INSTITUTIONS*

Onur TOPOĞLU

Ümit İŞGÖRÜR

1309-1320

İKİ DİLLİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ GÖRSEL OKUMA VE YAZILI İFADE
BECERİLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ
*ASSESSMENT OF VISUAL READING AND WRITTEN EXPRESSION SKILLS
OF BILINGUAL TEACHER CANDIDATES*

Hayrettin TUNÇEL

Necmi AYTAN

1321-1343

ÖĞRETİCİ METİNLERE YÖNELİK YARATICI OKUMA UYGULAMASI ÖRNEĞİ VE SÜRECE
İLİŞKİN ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ
*SAMPLE OF CREATIVE READING PRACTICE FOR INSTRUCTIVE TEXTS AND THE
OPINIONS OF STUDENTS ABOUT THE PROCESS*

Ali TÜRKEL

Nurgül ÖNLÜCÖMERT

1345-1358

“MADAME BOVARY” ADLI ESERİN TÜRKÇEYE ÇEVİRİLERİ ÜZERİNE BİR İNCELEME
*A STUDY OF THE TRANSLATIONS TO THE TURKISH OF THE NOVEL
ENTITLED “MADAME BOVARY”*

Perihan YALÇIN

Serhat PAZARLIOĞLU

1359-1385

Turkish Studies

*International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013*

FARKLI PROGRAMLARDA OKUYAN ÖĞRETMEN ADAYLARININ BAZI ÇEVRE
KAVRAMLARINA YÖNELİK BİLİŞSEL ANLAYIŞLARI
*THE COGNITIVE UNDERSTANDINGS OF PRESERVICE TEACHERS IN
DIVERSITY DEPARTMENTS ABOUT SOME ENVIRONMENTAL CONCEPTS*

Selami YANGIN

İlhan TURAN

1387-1419

İSLAM'IN İLK KAPİTALİZM İTİRAZI EBÜ ZERR EL-GİFÂRÎ VE EBÜ ZERR HAREKETİ
*ISLAM'S FIRST OBJECTION TO CAPITALISM ABU DHARR AL-GIFÂRÎ
AND ABU DHARR MOVEMENT*

Hasan YAŞAROĞLU

1421-1433

EFFECTS OF IDEALISM AND REALISM ON THE DEVELOPMENT OF REPUBLICAN
PERIOD TURKISH EDUCATIONAL SYSTEM
*CUMHURİYET DÖNEMİ TÜRK EĞİTİM SİSTEMİNİN GELİŞİMİNDE
İDEALİZMİN VE REALİZMİN ETKİLERİ*

Zafer YILMAZ

1435-1442

DESARROI DES ETUDIANTS TURCS FACE AU FRANÇAIS: ERREURS DUES A LA
LANGUE MATERNELLE

MISTAKES CAUSED BY THE MOTHER TONGUE: TURKISH LEARNERS'

HELPLESSNESS IN THE FACE OF FRENCH

Kerime YILMAZ

1443-1459

TÜRK MODERNLEŞMESİNDE SPOR: TANZİMAT'TAN ERKEN CUMHURİYET'E
*SPORT IN TURKISH MODERNIZATION: FROM REFORM TO EARLY
REPUBLIC*

Mert Kerem ZELYURT

1461-1478

Turkish Studies

*International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013*



OKUL MÜDÜRLERİNİN, EĞİTİM MÜFETTİŞLERİNİN DENETİM OLGUSU VE SÜREÇLERİYLE İLGİLİ ALGISI*

*Ahmet AKBABA***

ÖZET

Bu çalışmanın amacı, eğitim örgütlerinde denetim görevi yapan eğitim müfettişlerinin, denetim süreçleriyle ilgili yaptıkları çalışmaları, okul yöneticilerinin bakış açılarıyla değerlendirmektir. Eğitim ve yönetim bilimindeki gelişmeler beraberinde, okul müdürlerinin rollerini de değiştirmiştir. Klasik eğitim ve yönetim anlayışı yerini, bilgi çağının gereği olan, bilgi temelli, İnsan kaynakları geliştirilmesi anlayışına bırakmıştır. Aynı şekilde eğitim müfettişleri de bu değişimden etkilenerek, öğrenme- öğretme sürecini geliştiren, eğitim sisteminin nitelikli ürünler vermesini sağlayan, rehberliğe ağırlık veren temel unsurlardan biri haline gelmiştir.

Türk Milli Eğitiminin genel amaç ve temel ilkeleri ile eğitim denetimine uygun olarak sıralanan amaçların, uygulamadaki durumunu, okul müdürlerine, sorulan sekiz soruya verilen cevaplara bakarak, eksik yanlarını tespit ve müdürlerin önerilerini ortaya çıkarmak bu araştırmanın problemini oluşturmaktadır.

Araştırmamız yöneticilere sorulan sekiz soruya dayalı olarak eğitim müfettişlerinin, denetim süreci, değerlendirmeye alınmıştır. Araştırmanın evrenini, 2009-2010 öğretim yılında Van ilinde görev yapan, okul müdürleri oluşturmaktadır. Yürütülen bu çalışma da 8 anaokulu ve 17 ilköğretim okulunda çalışan 25 yöneticiye ulaşılmış ve yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Yöneticilerin sorulara verdikleri cevaplar benzerliklerine göre kümelenmiştir. Sorulan her soruya ilişkin ortak görüşler kendi içerisinde bağımsız olarak değerlendirilmiş, iyi bir ortamın eğitim ve öğretime olumlu etki yaptığı, rehberlik çalışmasının yeteri kadar verilemediği, okullarda uygulanan, öğretim müfredatının uygulanmasında sıkıntıların olduğu gibi bulgulara ve müfettişlerin branşlaşması, uzmanlaşması, hizmet içi eğitimlerine ağırlık verilmesi, teftiş ve denetim gruplarının ayrılması gibi sonuçlara ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Eğitim Müfettişi, Denetim, Okul Müdürü

* Bu makale Crosscheck sistemi tarafından taranmış ve bu sistem sonuçlarına göre orijinal bir makale olduğu tespit edilmiştir.

** Yrd. Doç. Dr. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi, VAN, El-mek: ahmetakbaba13@gmail.com

THE VIEWS OF THE SCHOOLS HEADS TO THE PROCESSES OF SUPERVISION OF EDUCATION INSPECTORS

ABSTRACT

The purpose of this study is to evaluate the studies which were made about the processes of education by the education inspectors who are working as controller in educational organizations with the views of the school heads. In our research, the control process of the education inspectors is evaluated on the basis of eight questions asked school heads. The developments in educational sciences and management sciences have brought about a change in the roles of principals. Classical education and management system has been replaced by an approach involving knowledge-based human resources development as required by the information age. Likewise, education inspectors have been affected by this change, and become one of the primary elements improving learning-teaching process, enabling education system to provide high-quality outputs, and concentrating on counseling.

The problem of this study is to determine the condition in practice of the above-mentioned goals of educational inspection listed as required by the general purposes and basic principles of Turkish National Education, find out deficiencies in this matter, and reveal recommendations of principals in this regard by examining the answers to eight questions asked to principals.

The school heads, who served in the province of Van in 009-2010 academic years, have consisted the process the research. In fulfilled this study, it has been reached the heads of schools of 8 kindergartens and 17 elementary as total 25 heads and structured interview technique has been used. Managers' answers to the questions are grouped according to similarities. It is reached conclusions as common views on every question asked, are evaluated in own within as free, a good environment make a positive impact to education and, the schools which are not given enough guidance work have a loft of available problems of practicing of education curricula, and becoming branch and specialist of inspectors and give importance to training in-service and the separation of supervision and control groups.

Key Words: Education Inspector, Supervision, Training Manager

INTRODUCTION

The developments in educational sciences and management sciences have brought about a change in the roles of principals. Classical education and management system has been replaced by an approach involving knowledge-based human resources development as required by the information age. Likewise, education inspectors have been affected by this change, and become one of the primary elements improving learning-teaching process, enabling education system to provide high-quality outputs, and concentrating on counseling.

Educational administration is a sub-system of public administration. It is the application of public administration in education. As a matter of fact, there is a harmony and parallelism between public administration and educational administration in almost every country. In this regard, French

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013

public administration model has been implemented in administration generally and in educational administration specifically in Turkey since the mid-eighteenth century. It has manifested itself in educational administration as an ‘extremely centralist’ approach. Since everything is determined and planned from the center within the scope of this approach, educational administrators and school administrators hold office as an ‘implementer’ rather than an ‘administrator’. What this sentence implies is as follows: Being an administrator requires particular authorities and responsibilities. The fundamental rights and responsibilities of administrators are to plan, organize, and coordinate physical and human resources in an organization, ensure their effective usage, and inspect them in order to accomplish organizational goals (Balci, 2007).

The necessity and importance of inspection in education and school system has been emphasized by many researchers. School system interacts with other social systems. Systems differ from one another in terms of openness, closeness, synergy, innovativeness, and other characteristics. The process of inspection has a mediating function for the improvement of student success. Inspection includes working with individuals and groups. The first element that makes inspection essential is the intention to prevent an organization from losing power, which is known as “entropy” in the administrative literature. A system tends to ensure openness among its constituents through inspection. If the system ends up uncontrolled, it is plunged into loneliness, disorder, closeness, and inertia whereby power loss occurs (Aydın, 2008).

Another element stressing the necessity of inspection in education is that inspection currently has a function focusing on improvement besides controlling. The indispensability of inspection for an organization is a natural result of the decisiveness of the organization to continue its existence. As is known, every organization is established in order to achieve a particular goal or a set of goals, and can maintain its existence as long as it achieves such goal(s). This is why an organization has to continuously know and monitor the degree of accomplishing its goal, which is the *raison d’être* for it. It can be achieved only by continuously checking and evaluating the inputs, processes, and outputs of the organization in a planned and programmed manner. This organizational phenomenon indicates the importance and necessity of inspection, which includes a continuous monitoring, examination, evaluation and improvement activity (Aydın 2007).

From the sociological perspective, school is a place where people are prepared for various roles in social life. In fact, distribution of roles, which is prevalent in large society, exists at school, too. School can be defined differently by different people: an organization, a business, a family, a community, etc. Based on the description of school as a community, school is a group of people before anything else. In this sense, it is possible to find a small miniature of what is observed in the large society at school (Açıkalın, 2007).

School administrators and inspectors play a big role in the achievement of organizational goals. From the perspective of new set of values, the primary duty of a principal is to transform school life by concentrating on the meaning universe of it beyond carrying out daily routines of the school, and to open the doors for a new world beyond the phenomena. In other words, the main task of a principal is to constitute a new set of concepts and values, and to guide the stakeholders of school community to form a higher quality, more qualified, and humanitarian life based on a common discourse. Inspectors, who render a service in the sub-system of education, must be regarded as a source that helps teachers and administrators and a power that directs them as in the developed countries, but not as people who distribute awards and penalties (Öz, 1992).

An organization needs to make best use of its resources in order to achieve its goals. In one sense, the degree of achieving one’s goals depends on one’s capability to use its resources. Therefore, works and activities need to be kept under continuous supervision and inspection in organizations. The most important one is the close monitoring of products and efficiency, and the

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013

adoption of measures to ensure a continuous improvement. In this sense, inspection is of vital importance for organizations (Aydın, 2008). Inspection is an absolute must for an organization.

While (Taymaz 2005) defines inspection as a process of controlling human behaviors for the good of public and organization, Gökçe (1994) puts forward the definition that inspection is a modern, democratic, and humanitarian method aimed at acquiring the highest level efficiency in the achievement of the goals of a system, and an aim achievement method and administrative process serving the purpose of ensuring organizational effectiveness and achieving organizational goals. In this respect, inspection has an important place in the achievement of the goals of educational organizations and evaluation of the outputs of such organizations.

Educational inspection covers such activities as encouragement of the professional development of teachers, re-determination and re-arrangement of educational goals, encouragement of the development of educational tools and methods, and improvement of educational assessment (Gökçe, 1994).

Process means an event, a phenomenon, or an activity. It includes actions, operations, and activities performed within a particular time period. Educational process includes events, learning, and experiences from birth to death.

Perception refers to the meaning and images created by sensations through sense organs in mind. A healthy perception has a very important place in an educational process in that it enables messages to be understood correctly, learning to take place, and proper feedbacks to be provided.

The Process of Inspection

Inspection can be regarded as the process of understanding whether organizational actions are compatible with the goals accepted and the principles and rules determined. The main purpose of inspection is to determine the degree of achieving goals in an organization, take necessary measures for obtaining better results, and improve the process (Aydın, 2007).

The purpose of inspection in education is to determine the degree of achieving the specified goals of education and training and find out the values and operations that are most compatible with the goals of education and training. Therefore, the goals of inspection cannot be determined independently from the goals of system, education, and schoolsⁱ. Inspection broadens the horizons of teachers and students. It creates a desire to improve among the participants of process and increases efficiency (Başar, 1993). One of the goals of educational inspection is to improve curricula and learning & teaching materials besides enhancing learning processes.

It can be said that the effectiveness of an organization depends on its degree of achieving its goals. Organizational goals constitute an information point for organizational activities. The existence of organizational goals is an absolute must for the implementation and management of coordinated activities. Furthermore, organizational goals provide preliminary information for the determination of effective policies, methods, strategies, and principles, determine the future of the organization, and guide organizational activities (Aytek, 1979).

In fact, inspection is an educational dialog process, which is aimed at increasing student success and improving education, in which teachers participate (Sullivan, 1999.) Inspection is an attempt to improve the in-class performances of teachers by ensuring their professional developmentⁱⁱ. It involves the behaviors designed by organization to directly affect the behaviors of teachers in order to achieve organizational goals and facilitate the learning of students (Alfonso, 1981). The main function of contemporary inspection is to help teachers solve problems on the basis of democratic human relationsⁱⁱⁱ, and thus to improve education (Oliva, 2001).

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013

Education inspectors are required to perform the above-mentioned process during inspections. The Directive for Counseling and Inspection at Primary Education Institutions specifies the objectives of inspection as follows (MEB, 1991):

- To determine the degree to which public and private primary education institutions achieve their goals;
- To inspect the working conditions of these institutions according to effective legislation;
- To objectively determine and assess the works of the administrators, teachers, and other staff members working at these institutions;
- To provide necessary professional assistance and counseling in order to train on-the-job the administrators, teachers, and other staff members working at these institutions;
- To reveal the problems encountered during the implementation of primary education services;
- To help the administrators, teachers, and other staff members working at primary education institutions work in a cooperative and coordinated manner;
- To give place and importance to in-service training for the sake of the professional development of the administrators, teachers, and other staff members working at these institutions; and
- To guide the works of administrators, teachers, and other staff members in order to accomplish primary education goals in accordance with the general purposes and basic principles of the Turkish National Education System.

The problem of this study is to determine the condition in practice of the above-mentioned goals of educational inspection listed as required by the general purposes and basic principles of Turkish National Education, find out deficiencies in this matter, and reveal recommendations of principals in this regard by examining the answers to eight questions asked to principals.

Purpose:

The purpose of this study is to reveal the views of principals about the processes of inspection carried out by education inspections who attempt to determine the degree to which schools that try to provide education in accordance with the general purposes and basic principles of Turkish National Education achieve this goal, and who make an effort to improve success. In line with this general purpose, an attempt is made to answer the below-mentioned questions:

"a- What is educational inspection? b- How should educational inspection be? c-Is educational inspection necessary? Why?

d- Are inspections performed in accordance with their purposes? If not, what are your solution suggestions? e- Which characteristics do you think education inspectors should have? What do you think inspectors should take into consideration during the inspections?

f- What are the problems in educational inspection? g- Do current processes of inspection have any differences from those implemented in the past? h- What are the positive and negative sides of the inspections performed?

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013

METHOD

Research model

General survey model has been employed in this study. A survey model aims to search a situation existing in the past or today as it was/is. The studies employing survey model do not aim at affecting or changing the result by any means. The target in general survey models is to make arrangements on an entire population or on a purposeful sample in order to reach a conclusion about a population having many elements (Karasar, 2003). This is a qualitative research.

Population & Sample

The population of this study comprises principals working at primary schools located in the province of Van in the 2009-2010 academic year. Van is divided by the Directorate of National Education into five educational regions by socio-cultural and economic development. The sample of this study is principals from 3 kindergartens and 5 primary schools from the first region, 3 kindergartens and 4 primary schools from the second region, 2 kindergartens and 4 primary schools from the third region, and 2 primary schools from each one of the fourth and fifth regions, who have been selected by random method. A total of 25 principals working at 8 kindergartens and 17 primary schools have been accessed. Semi-structured interview method has been employed.

Limitations

Since interview technique has been used in the present study, the interviews conducted with only 25 administrators (7 women and 18 men) have been included in evaluation due to the difficulty of accessing all administrators in the city center of Van. The principals working at village and district schools have been excluded, too.

Data Collection Tool & Data Analysis

The data collection tool employed in this study has been developed by researchers through the review of inspection forms used by education inspectors during the inspections. The questions in these inspection forms have been converted, together with the principals, into questions to be answered by principals. Then, the questions have been finalized by taking the opinions of specialized faculty members from the university. Firstly, 8 questions have been prepared for interview, and administered to 25 principals in total. The interviews with principals have been tape recorded. Then, the answers of principals have been clustered and grouped after which analyses have been performed.

Descriptive analysis and content analysis methods have been employed for analyzing the data obtained from the interviews with principals. The obtained data have been clustered based on resemblance. Common opinions about each question have been independently evaluated in themselves.

FINDINGS

Interviews have been conducted with a total of 25 principals (7 women and 18 men). Data in the tapes have been transcribed one by one and subjected to analysis and grouping. The data obtained in this study are itemized and grouped in summary below.

1. What is educational inspection? Almost all principals have described inspection in a couple of ways indicated below:

- Educational inspection is the process where the suitability of educational environments for education and training is inspected, and counseling (guidance) is provided in this regard.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013

- Educational inspection is the inspection performed in regard to the applicability of the curricula implemented at schools in accordance with the purposes and principles of primary education.
- Educational inspection is the inspection performed for checking whether curricula are duly and properly implemented and people act in accordance with the purposes of National Education and Atatürk's Principles and Reforms.
- Educational inspection should be counseling-based, and train individuals on-the-job.

Although principals have given different answers to the question of "What is educational inspection", common opinion of the principals about educational inspection can be described as follows: educational inspection is a counseling, measurement, and assessment process addressed to the personnel of educational institutions in order to determine and correct the deficiencies in the activities of these institutions. What is more, it should be counseling-based and train individuals on-the-job.

How should educational inspection be?

- Educational inspection should hold administrators and teachers responsible for subjects about education and training. The inspection should not include buildings, lands, repair works, etc.
- Knowledge measurement is not very important in inspection, but educational dimension should be absolutely inspected.
- Inspection should aim at counseling (guidance). It should not be based on the intention to seek for deficiencies.
- Teachers should be timely informed about the changes in education and training. Counseling should be provided timely and continuously. No inspection should be performed by inspectors apart from those performed by school administration.
- Inspection should be performed by only those inspectors who do not seek for deficiencies but attempt to provide counseling. The inspectors on duty should help administrators. They should not ask questions like, "Why did not you do that?", "Why is it so", etc.
- Educational inspection should be democratic, constructive, and kindly. It should not be used as an instrument of blackmailing.
- Educational inspection should motivate teachers and provide them with self-control capability. The inspection should not demotivate teachers or dampen their spirits.

The answers of principals to the question of "How should educational inspection be" put forward that educational inspection should not question or seek for deficiencies, but provide continuous counseling and include only education and training.

2. Is educational inspection necessary? Why?

- Misconducts need to be prevented, and the works performed need to be appreciated or criticized by higher authorities.
- Inspection must be performed; otherwise education and training may go wrong.
- Principals are more effective in the process of inspection.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013

- Inspection should be performed by inspectors because school administrators are not informed about the changes in curricula as much as are inspectors.
- It is necessary providing that it is not overbearing.
- Teachers cannot be assessed in just one hour. This kind of an inspection is not necessary at all.
- It is necessary providing that it aims at motivating people.
- It is a must. It is necessary to see whether the works and operations are performed in accordance with relevant rules.
- Educational inspection is necessary to prevent laziness and ensure seriousness in education.
- Inspection is necessary because it is not possible to reach a conclusion about anything that is not measured.
- Educational inspection is necessary to understand the degree to which the purposes of National Education and schools are accomplished.

Principals have emphasized the necessity of inspection to determine the degree to which schools provide education and training in accordance with the general purposes and basic principles of Turkish national education, and to increase success at these educational institutions.

3. What are the problems in educational inspection? Are inspections performed in accordance with their purposes? What are you solution suggestions?

- Educational inspectors are involved in many issues other than education and training (e.g. money affairs, construction works, cleaning works, and repair works).
- The improvement of personal rights of inspectors may enable them to act more enthusiastically.
- Inspectors should not go beyond the scope of the inspection intended. Inspectors should not check toilets. Inspection should be accompanied by love.
- Education inspectors should undergo in-service training courses about their own fields once every three years.
- There should be unity between the practices of inspectors. There should not be distinctions like document focused inspectors, non-document focused inspectors, etc.
- Lack of counseling may be attributed to the limitedness of the number of inspectors. The number of inspectors in provinces should be increased.

Principals generally think that inspections cannot achieve their objectives due to such problems that the number of education inspectors is insufficient, inspectors have a negative attitude towards teachers, there are problems about personal rights, etc. On the other hand, principals are of the opinion that inspections may achieve their objectives if the existing problems are solved.

4. Which characteristics do you think education inspectors should have?

- They should bring their knowledge power forward, and continuously renew themselves. They should always remember that their fundamental duty is to teach.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013

- Inspectors should be well-equipped and objective, know curricula very well, guide teachers to overcome deficiencies (if any), but should never seek for deficiencies.
- Inspectors should be honest and modest. They should not be arrogant. They should inform related school administration before visiting the school for inspection. The assistant inspectors who have recently come into office are more sensitive in this matter.
- Education inspectors should act in cooperation with principals and teachers, and train them on-the-job.
- Inspectors should contribute to educators, but not punish them. They should display more humanitarian and constructive behaviors. They should always guide educators for the better.
- Inspectors should be experienced, and know the problems of teachers.

In answer to our question about the characteristics of education inspectors, principals have stated that inspectors should act in cooperation with educators, train them on-the-job, adopt improving (not punitive) behaviors, display more humanitarian and constructive behaviors that always direct educators to the better, and improve themselves in such a way that they can make use of their knowledge power.

5. Do current processes of inspection have any differences from those implemented in the past?

- Inspectors have had a more democratic and better approach in recent years. There was formality, but no friendship in the past. Now, the spirit of sharing is more common, which has many positive aspects.
- Current inspectors are better and good-humored. They shake hands with us, and appear to value human. In recent years, evaluation meetings held at the end of inspections have been quite beneficial for teachers.
- Ideology was in the forefront during the inspections performed in the past. Today's inspections seem to have more positive and instructive aspects.
- The views of inspectors about schools and teachers have changed in the positive direction after qualification scoring has been abolished.
- Inspections were more frequent in the past. Now, they are less frequent due to insufficient number of inspectors.

Principals state that there are important differences between the inspections performed in the past and the current processes of inspection. Principals say that the inspections performed in the past mostly aimed for seeking for deficiencies while current inspections generally focus on counseling and improvement. In addition, it is told that current inspectors are warmer towards teachers.

6. What do you think inspectors should take into consideration and audit during the inspections?

- Necessary actions should be taken for those who do not act in accordance with educational goals.
- Inspectors should inspect administrators. They should guide students and teachers, but not inspect them.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013

- Inspectors should provide counseling especially on the subject of measurement and evaluation.
- Inspectors should guide teachers. They should inform the teachers who have come into office just recently about relevant curricula. The practices of teachers should be inspected. Inspectors should avoid formalities. Efforts aimed at enhancing student success should be made.
- Inspectors should perform inspections by taking into consideration the psychological states of teachers. It is not a reasonable approach to evaluate teachers through scoring. They cannot achieve it in just one course hour.
- Inspectors launch investigations on very simple subjects. This situation causes inspectors to be perceived as a source of fear.
- It is really nonsense that inspectors review the minutes of the meetings conducted by group teachers, check electrical fuses, or look at boiler rooms.

Principals generally think that inspectors should pay attention to improvement rather than the documents at an organization, guide administrators and teachers in regard to measurement and evaluation, avoid assessing educators through scoring, abstain from launching investigations for simple issues, and lend assistance to enhance student success.

7. What are the positive and negative sides of the inspections performed?

- Inspections should be performed in a long time, but they should not be limited to a very short time.
- Inspectors think themselves superior, which is a negative side of the inspections. To mention a positive side of the inspections, inspectors guide teachers and inform them about various subjects, though to a limited degree.
- Schools should not be evaluated physically because primary schools do not have adequate financial resources.
- To mention a negative side of the inspectors, they question too much, and are document focused.
- The most positive side of the inspectors is that they do not have any judgmental attitude as in the past. They assume a more positive attitude aimed at solving problems.

In response to the question about the positive and negative sides of inspections, principals have mentioned that it is unfavorable that inspectors have a tendency to think themselves superior, perform inspections in a short time, are document focused, and question too much. Principals consider it favorable that inspectors guide personnel and offer solution suggestions in regard to deficiencies by using a suitable language.

DISCUSSION

Literature review demonstrates that there is no study about the subject of this study, but there are certain studies showing parallelism with this study in terms of results. The studies having similarities with and differences from the present study in terms of the issues handled herein have been included in the discussion below.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013

Primary school principals find unfavorable the general attitudes of education inspectors about counseling (guidance) and inspections. This result (tab.7) is parallel with the results of Çiçek, Sağlam and Demir (2009), Renkler (2005), Korkmaz (2007), and Öz (1977)^{iv}.

The participants of this study have stated that inspection is necessary, but it would be more efficient if it was performed by principals (Tab.4). In response to the question of “how should inspection be”, principals have told that it should be limited to course subjects, but should not cover buildings, installations, lands, and repair works (tab. 3).

The principals participating in this study have mentioned that education inspectors fail to provide adequate counseling service. Balcı (2007) and Kale (1995) also demonstrate that education inspectors fail to perform inspection and counseling properly. In this regard, it is seen that inspectors neglect these tasks which must be fulfilled by them. There is a concordance between the results of those studies and the results of the present study in terms of counseling. However, counseling is one of the fundamental duties of inspectors.

The principals argue that inspectors pay too much attention to documents and make unnecessary criticisms. This situation (tab. 4) may demoralize teachers. However, inspectors are required to motivate teachers. An inspector who has a tendency to seek for deficiencies, prepare a bad report, and impose a punishment will most likely cause relevant teachers to attempt to defend themselves, which will prevent on-the-job training and the solution of problems.

CONCLUSION AND RECOMMENDATIONS

This study has attempted to determine the views and evaluations of primary school principals in regard to counseling (guidance) and inspection processes carried out by education inspectors. Based on the obtained findings, it may be a reasonable approach to divide educational inspection into two groups: the inspections performed in the past, and the inspections performed today.

Most principals state that the inspectors performing inspections in the past were harsh and overbearing, focused on documents rather than the essence of works, were too official and cold, had people do whatever they requested, lacked spirit of sharing, and used fear factor as an instrument. Principals generally describe current education inspectors as friendly, moderate and humanitarian people who have a spirit of sharing and a guiding nature. Nevertheless, it is understood that current inspections are still inadequate despite the improvements achieved, the inspections performed are just on paper, inspectors cannot allocate enough time for teachers and administrators (for reasons including but not limited to the insufficient number of education inspectors), and they cannot provide enough counseling service.

Based on the interviews conducted, it is realized that inspection is necessary but the process of inspection malfunctions. Education inspectors should pay more attention to counseling, and perform counseling service in such a way to create positive feelings among personnel in accordance with relevant purposes and principles.

The inspectors engaged in educational inspection should be specialized in their own fields. Specialized inspectors should be cultivated in accordance with the nature of inspection activity. These inspectors should continue their careers in this direction.

The number of education inspectors should be increased so that inspectors can allocate more time for educators.

Education inspectors should undergo in-service training courses from time to time in order to improve themselves.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013

Educational inspections may be more kindly and functional if education inspectors train educators on-the-job, act in cooperation, display improving (not punitive) behaviors, have more humanitarian and constructive attitudes, and always guide educators for the better. In addition, not all inspectors should have an investigative function. Separate and specialized inspector groups should be constituted for this purpose.

REFERENCES

- AÇIKALI, Aytaç (2007) (**Principals as Human Beings**). Pegem Yayınları. Ankara.
- AYDIN, İnayet (2008) **Educational Inspection**. Pegem Yayınları. Ankara.
- AYDIN, Mustafa (2007) **Contemporary Education Inspection**. Hatipoğlu Yayınevi. Ankara.
- BALCI, Ali (2007) (Pre-School Education and Primary Education System in Turkey: Main Problems and Solution Suggestions). Türk Eğitim Derneği. 1st Edition, Ankara.
- BAŞAR, Hüseyin (1993) **Education Inspector**, Pegem Yayınları. Ankara.
- ÇİÇEK, Aycan Sağlam-Ali Demir (2009).The Views of Teachers about the Degree to Which Primary Education Inspectors Fulfill Their Counseling Functions. *Milli Eğitim Dergisi*, Year: 38, Issue: 183, pp.130-139. Ankara,
- FIRT, Alfonso R. J., FIRTH, G.R. & Neville, R. F (1981). *Instructional supervision: A behavior system*. Boston: Allyn and Bacon, Inc.
- GÖKÇE Feyyaz. (1994) The Purposes and Principles of Educational Inspection. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. Issue: 10, Ankara.
- HEIL, Hicks. (1979) (Translation. Tekok, Birtuğ Aytek, Selma Şen) The Management of Organizations. Turhan Kitabevi. Ankara.
- KALE, Mustafa (1995) The Effects of Inspector-Administrator-Teacher Interaction in Primary Education on Education. Unpublished Master's Thesis, Ankara University Institute of Social Sciences, Ankara.
- KARASAR, Niyazi (2003) Scientific Research Methods,. Nobel Yayıncılık, Ankara,
- KORKMAZ, Mehmet (2007) “The Degree to Which Primary Education Inspectors Fulfill Their Counseling Functions”. Unpublished Master's Thesis. Onsekiz Mart University Institute of Social Sciences, Çanakkale.
- LUCIO, W. Neil. & McNeil, J. D. (1962) *Supervision: A synthesis of thought and action.*: McGraw-Hill Book Company,Inc. New York.
- LUNENBURG, F. C. Techniques in the supervision of teachers: Preservice and inservice applications. *Education*, 118 (4), 521-525. 1998.
- M.E.B. (1991) (Directive for Counseling and Inspection for Primary Education Inspectors). **Tebliğler Dergisi**. Issue: 2346 Ankara.
- OLIVA, P. & Pawlas, G. E. (2001) *Supervision for today's schools.*: John Wiley & Sons, Inc. New York.
- ÖZ, Fevzi (1992) Inspection in the Eight-Year Primary Education). **Eğitim Denetimi**. Issue: 8, Ankara .

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013

- ÖZ, Fevzi (2003) *Inspection in the National Education System of the Republic of Turkey*, Osmangazi Üniversitesi Basımevi. Eskişehir,.
- RENKLİER, Ayşe (2005) (The Learning-Teaching Processes of Primary Education Inspectors at Primary Schools and Their Efficiency Levels Concerning Their Administrative Functions)”. Unpublished Master’s Thesis, Erciyes University Institute of Social Sciences, Kayseri.
- SULLIVAN, S. & Glanz, J. (1999) *Supervision that improves teaching*: Corwin Press, Inc. California.
- TAYMAZ, Haydar (2005) **Inspection in the Education System**). Ankara: Pegem Yayınları, Ankara.
-

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013



TÜRKİYE’DE ÖĞRETMEN YETİŞTİRME PROGRAMLARININ TARİHÇESİ VE SORUNLARI*

*Ahmet Selçuk AKDEMİR***

ÖZET

Bu çalışmada, Türkiye’de uygulanmakta olan öğretmen yetiştirme programlarının incelenmesi ve değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. Çalışma günümüzdeki programların toplumsal beklentileri ve ihtiyaçları karşılamada ne kadar başarılı olduklarına ilişkin araştırmalar içermektedir. Bu çalışma, konuya öncelikle kronolojik çerçevede bakış açısı getirmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından kurulan eğitim kurumları öğretmen yetiştirme programlarının gereksinimlerini karşılamadaki etkinlikleri yönüyle sorgulanmaktadır. Öğretmen yetiştirme programları, temelde ‘cumhuriyet öncesi dönem, erken cumhuriyet dönemi ve güncel dönem’ olarak üç başlık altında incelendikten sonra günümüzdeki durum ‘öğretmen yetiştirme programlarının bugünü’ başlığı altında irdelenmektedir. Eğitim politikalarının, toplumun sosyal gereksinimlerinin yanı sıra siyasi tercihlerine göre de değişiklik gösterme eğiliminde olduğu açıktır. Eğitim tarihimizde derin bir etkisi olan ‘Köy Enstitüleri’ bu varsayımın önemli bir yansımasıdır. Çalışma, tarihsel değerlendirmenin bir adım ötesine geçerek 1994-1998 yılları arasında Yükseköğretim Kurulu (YÖK) ve Dünya Bankası işbirliğiyle gerçekleştirilen yenilik çalışmalarına da uzanmaktadır. Yükseköğretim sistemine ve öğretmen yetiştirme programlarına pek çok yenilikleri ve yenileşmeleri getirmesine rağmen, bu yenileşme projesi bazı açılardan eleştirilmektedir. Örneğin, eğitim bilimleri lisans programlarının kapatılması bu eleştiriler arasındadır. Ülkemizde uygulanan öğretmen yetiştirme programlarının diğer ülkelerin uyguladığı programlarla karşılaştırıldığı bazı araştırmalara da değinilmektedir. Çalışmanın son bölümü, tanımlanan sorunlara genel çerçevede bazı çözüm önerileri sunmaktadır. Çalışma ülkemizde yenilikçi ve çağdaş bir öğretmen yetiştirme programı oluşturulması için dikkate alınabilecek bazı çıkarımlar sunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: öğretmen yetiştirme, eğitim, öğretmen eğitimi programları.

*Bu makale Crosscheck sistemi tarafından taranmış ve bu sistem sonuçlarına göre orijinal bir makale olduğu tespit edilmiştir.

** Dr. Gaziantep Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, Eİ-mek: aselcukakdemir@gmail.com

A HISTORY OF TEACHER TRAINING PROGRAMMES AND THEIR PROBLEMS IN TURKEY

ABSTRACT

In this study it is aimed to investigate and to evaluate the development of Turkey's teacher training programmes. The study is an observation of current programmes in terms of their success in satisfying social expectations and needs. The study has a historical perspective on the topic. Educational institutions set by the authority have been investigated regarding their effectiveness in solving the problems of teacher training programmes. After investigating teacher training programmes basically in three periods as 'pre-republican period, early republican period and modern period', current situation is researched under 'today's practice of teacher training programmes' topic. It is obvious that educational policies are tend to change according to society's political choices as well as social needs. 'Village Institutes' which have a deep influence on our educational history is a good reflection of this hypothesis. The study also extends its review to the regulations which were conducted between 1994 and 1998 under the coordination of National Council of Higher Education (YÖK) and World Bank. Though it brings several innovations and modernizations to the higher education system and teacher training programmes, this reform project has been criticized in some points. For example closing down the departments of educational sciences at graduate level is among the critics. Some studies which have a comparative approach for teacher training programmes applied in Turkey and some other countries have been mentioned. Last part of the study gives some solutions in a general framework for the problems defined. The study draws several implications which can be taken into consideration to set an innovative and contemporary teacher training programme in Turkey.

KeyWords: teachertraining, education, teachertrainingprogrammes.

GİRİŞ

Ülkemizde uygulanmakta olan eğitim programları içerisinde öğretmen yetiştirme programları ayrı bir öneme sahiptir. Çünkü öğretmen eğitimi, 'eğitim olgusunun üç temel ögesinden biri' (Üstüner, 2004) olan öğretmenleri yetiştirmek amacıyla gerçekleştirilen etkinliklerdir.

Özellikle günümüz dünyasında küreselleşmeyle birlikte oluşan rekabet ortamı, daha üstün niteliklere sahip bireyler yetiştirme gereksinimini doğurmuştur. Bu nitelikleri kazandırmanın yolunun eğitimden geçtiği göz önünde bulundurulduğunda, ülkemiz açısından öğretmen yetiştirmenin küresel rekabet boyutundaki önemi daha iyi anlaşılacaktır.

Öğretmen yetiştirme programları; yetiştirilecek adayların seçimi, belirli bir süre ve program dâhilinde eğitimleri (hizmet öncesi eğitim), görevlendirilecek olan öğretmen adaylarının seçimi (kamu personeli olarak atanma) ve görev başındaki öğretmenlerin eğitimleri (hizmet içi eğitim) aşamalarından oluşmaktadır. Bu denli önemli ve kapsamlı bir konu olarak, öğretmen yetiştirme programları ülkemiz gerçekleri ve beklentileri açısından olduğu kadar gelişmiş ülkelerin

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013

benzer programlarıyla karşılaştırılarak da pek çok araştırmanın konusu olmuştur (Baskan, Aydın & Madden, 2006; Demirel, 2000).

Bu çalışmada, öncelikle öğretmen yetiştirme programlarının tarihsel süreç içindeki gelişimi ele alınarak konunun önemine vurgu yapılacaktır, ikinci bölümde ‘öğretmen yetiştirme programlarının bugünü’ başlığı altında programları ve uygulama esaslarını şekillendiren amaçlar, gereksinimler ve bunların eğitim programlarının temel öğeleri üzerindeki etkileri günümüz gerçekleri bağlamında irdelenecektir. Güncel uygulamalar ve sorunlar temalı üçüncü bölümde öğretmen yetiştirme programlarının sorunları ve bazı çözüm önerileri yer alacaktır.

Tarama modeliyle hazırlanan araştırma literatür taraması niteliğindedir. Bu araştırma türünde varolan bir durumun, olduğu şekliyle, kendi koşulları içinde ortaya konulması ve tanımlanması esastır (Karasar, 2008). Araştırmacı, tanımladığı ve irdelediği olguya ilişkin eleştirel değerlendirmelerini ve önerilerini de çalışmaya dahil etmiştir.

1. Öğretmen Yetiştirme Programlarına Tarihsel Bakış: “Darülmualliminden Eğitim Fakültesine”

a. Cumhuriyet Öncesi Dönem

Öğretmen yetiştirme programlarının tarihsel süreç içerisindeki gelişim ve değişimini inceleyen her çalışma ilgili zaman aralığının başlangıcını cumhuriyet döneminin öncesine dayandırmalıdır. Birçok araştırmacıya göre, TBMM tarafından 3 Mart 1924’te kabul edilen Öğretim Birliği Yasası (Tevhid-i Tedrisat Kanunu) yeni Türk Devletinin eğitim sorunlarını çözme çabasının yanı sıra Tanzimat Fermanı’ndan itibaren gerçekleştirilmeye çalışılan Milli Eğitim Reformu’nun da devamı niteliğindedir (Ergin, 1977; Koçer, 1970; Shaw&Shaw, 1983). Okur (2005), Osmanlı Devleti’nin eğitim ve öğretim alanındaki yenileşme çabalarının başlangıcı olarak Tanzimat Fermanı’ndan hemen sonra kurulan Maarif Meclislerini (Meclis-i Maarif-i Muvakkat ve Meclis-i Maarif-i Umumiye) işaret etmektedir. Bu dönem, Osmanlı Devleti’nin Batı dünyasına karşı gerileme sebeplerinin sorgulandığı yıllardır. Bu sebeplerin daha çok askeri alanda olduğu varsayımından hareketle açılan modern yapılanmadaki ilk okullar askeri uzmanlık okullarıyla bu okullara öğrenci yetiştirmek amacıyla açılan rüştiyeler ve rüştiyelerin öğretmen ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla açılan Darülmuallimin-i Rüşti adlı okullardır (Üstüner, 2004).

Toplumsal eğitim amaçlarıyla modern okulların açılması ise 19. yüzyılın sonlarıyla 20. yüzyılın başlarında gerçekleşmiştir. Modernleşme çabalarının temeline oturtulan ‘yeni insan tipi yaratma’ kaygısıyla sivil eğitim alanında da kimi yenilikler yapılmıştır. Yaygınlaşan liselere (Sultani) öğretmen yetiştirilmesi amacıyla açılan ve ortaokuldan sonra 4 yıllık bir eğitim veren Öğretmen Eğitimi Enstitüsü (Darülmuallimin-i Aliye) ilk öğretmen yetiştirme kurumlarından biridir. Bir yandan büyük ve yıkıcı savaşlarla sarsılan, diğer yandan modernleşme ve yenileşme çabalarını sürdüren Osmanlı Devleti’nde 20. yüzyıla gelindiğinde eğitim imkânlarının yaygınlaştırılması çabasının bir sonucu olarak eğitim kurumlarının sayıları artmış, özellikle ilköğretim talebini karşılamak amacıyla pek çok öğretmen eğitimi okulları açılmıştır. Bu okulların sayısının Osmanlı Devleti’nin son döneminde otuzu aştığı belirtilmektedir (Karagözoğlu, Arıcı, Bülbül & Çoker, 1993: 210).

b. Erken Cumhuriyet Dönemi

Osmanlı Devleti döneminde geleneksel eğitim kurumlarıyla yaşadığı çatışmaya karşın, öğretmen eğitimi kurumları Cumhuriyet dönemi boyunca daha karmaşık bir yapılanma göstermiştir. Darülmuallimin okullarının adı önce Muallim Mektebi, daha sonra da Öğretmen Okulu olarak değiştirilmiştir. Yeni Türk Devleti’nin gerçekleştirdiği eğitim ve kültür devrimini topluma aktaracak olan öğretmenlerin yetiştirilmeye çalışılması 1940 tarihine kadar Öğretmen

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013

okulları ve İlk öğretmen okullarıyla devam eder. Bu tarihte İlk öğretmen okullarının yanında, günümüzde bile sıcak bir tartışma konusu olmaya devam eden Köy Enstitüleri açılmaya başlanmıştır. Köylerde çalışacak öğretmenlerin yetiştirilmesinin hedeflendiği bu okulların yanı sıra ortaöğretim düzeyinde öğretmen ihtiyacını karşılamak amacıyla 1926'dan itibaren başta Konya olmak üzere Ankara, İzmir, İstanbul gibi illerde adları daha sonra Eğitim Enstitüsü olarak değiştirilecek olan Muallim Mektepleri açılmıştır.

'Nüfusun büyük kesiminin köylerde yaşadığı' gerçeğinden (Kartekin, 1973: 66) hareketle, köy yerleşimlerinde, şehir merkezlerinden uzakta, işbaşında öğrenme ve öğretme kuramına dayalı bir program yürüten Köy Enstitüleri, kuşkusuz toplumun en alt tabakalarından başlayarak büyük bir değişime öncülük etmiştir.

On yıldan daha kısa bir zaman zarfında Ankara (Hasanoğlu), Eskişehir (Çifteler), Samsun (Akpınar/Ladik), İzmir (Kızılçullu) gibi büyük illerin yanı sıra Van (Erciş), Kars (Cılavuz), Diyarbakır (Dicle), Erzurum (Pulur), Antalya (Aksu) gibi merkezden uzak ve bugün bile öğretmen sorunu tam olarak çözülememiş illerde dahi Köy Enstitüleri açılmıştır. Böylece, Anadolu'nun her köşesinden ilkokul mezunu zeki köy çocuklarının bu okullarda eğitim alarak yeniden köylere öğretmen olarak gönderilmeleri projesi hayata geçirilmiştir.

Bu öğretmenler, geleneksel öğretmen okullarında yetiştirilen öğretmenlerin aksine taşrada görev alacaklarının bilinci ve sorumluluğuyla yetiştirildiklerinden gönüllü ve özverili bir şekilde köy öğretmenliği yapmaktaydılar. Gittikleri köylerde, köylülerle işbirliği yaparak hem eğitim binalarının ve donanımlarının kurulmasını sağlamak hem de köylülere eğitim vermekle görevli olan bu köy öğretmenleri, bir köyü her bakımdan eğitecek düzeyde donanımlı olarak yetiştiriliyorlardı. Bu öğretmenlerin görevleri arasında okulda öğrencilere eğitim vermenin yanı sıra alternatif ve yeni tarım tekniklerini köylülere öğretmek, okuma yazma kursları düzenlemek, bahçe ve tarla gibi tarım arazileri açmak, imcece usulüyle yol yapımını sağlamak da yer almaktaydı.

Köy Enstitüleri ve onların yetiştirdiği öğretmen modeline yönelik en büyük eleştirilerin eğitimin niteliğiyle ilgili değil de siyasi içerikte olması hala tartışılmaktadır. Bu eleştirilerin bir kısmı dönemin cumhurbaşkanı İsmet İnönü'nün otoriter yönetim anlayışıyla ilgilidir. Koçak, bu okulları 'tek parti ideolojisiyle uygulanan bir deney' (1986: 238) olarak değerlendirir. Ayrıca ilgili yasanın -tek parti dönemi olmasına karşın- parti içinde önemli ölçüde muhalefetle karşılandığı ve birçok milletvekilinin yasanın kabul edildiği oylamaya katılmadığı bilinmektedir (Sakaoğlu, 2003). Bu eğitim kurumlarına ilişkin görüşlere yer veren çalışmalarda, eleştirilerin hem o dönemde hem de sonrasında yazar, gazeteci, aydın ve siyasetçilerden oluşan geniş bir yelpazeye ait olduğu belirtilir (Eyuboğlu, 1999; Kaya, 2001). Türkoğlu (2000), enstitülerin, eğitimi seçkinlere özgü görenlerden de eleştiri aldığını ve köy çocuklarının eğitim sistemine katılmasını istemeyenlerin bulunduğunu aktarır. Köy Enstitüleri, 1954 yılında tamamen kapatılmış; 1953 yılından itibaren ilkokul öğretmeni yetiştirme politikası 'İlköğretmen Okulları' adıyla tek çatı altında toplanan öğretmen yetiştirme kurumlarıyla sürdürülmeye çalışılmıştır. Köy Enstitüleri'nin kapatılmasıyla köy ve şehirlerdeki ilkokullara farklı kaynaklardan öğretmen yetiştirilmesi uygulaması da son bulmuş ve öğretmen niteliklerinin standart hale getirilmesi sağlanmıştır.

Cumhuriyetin kuruluşundan 70'li yıllara kadar olan dönem boyunca yukarıda da sıralandığı gibi sürekli değişen ve farklılaşan eğitim kurumlarıyla ilk ve orta öğrenimini tamamlamış öğrencilerin öğretmen okullarında eğitilerek öğretmen ihtiyacının karşılanması amacı güdülmüştür. Ancak bu okulların birbirleriyle ilişkileri, öğrencilerin seçimi ve verilen eğitimin içeriği hep tartışılmış ve kesin bir çözüme kavuşturulamamıştır.

Eğitim Enstitüleri de tıpkı Köy Enstitüleri'nde olduğu gibi siyaset malzemesi yapılmış ve bu okullara öğrenci alınması yetiştirilmesi süreçlerine ideolojik ve politik amaçların karıştığı öne

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013

sürülmüş ve bu iddialar basında da tartışma konusu olmuştur (Kaya, 1984). Bu tartışmalar öğretmen eğitiminde nitelik beklentilerini gölgelemiştir.

Öğretmen açığı cumhuriyetin ilk yıllarında köylerde ve özellikle ilköğretim düzeyinde hissedilirken, 1950’li yıllardan 1970’li yıllarda doğru ortaokul ve liselerde hissedilmeye başlanmıştır (Özoğlu, 2010). Artan öğretmen açığını kapatmak amacıyla özellikle kısa süreli öğretmen yetiştirme uygulamalarını içeren farklı yöntemler denenmiştir. Bu uygulamalar özetle:

1. Yedek Subay Öğretmenler: Lise mezunları, öğretmenlik kurslarına tabi tutulmuş ve sonrasında askerlik görevlerini köylerde öğretmen olarak yapmaları sağlanmıştır. 1960’da başlayan bu uygulamada, 1963 yılında çıkarılan bir yasayla bu öğretmenlerden isteyenlerin sürekli öğretmenlik kadrosuna geçmelerine olanak tanınmıştır (Özoğlu, 2010).
2. Mektupla Öğretmen Yetiştirme: Üniversiteye girişte oluşan yığılmaları önlemek ve öğretmen ihtiyacını karşılamak için kısa yoldan öğretmen yetiştirmeyi amaçlayan bu uygulama 1974-1975 yılında uygulama konuşmuştur. Açılan ‘Mektupla Yükseköğretim Merkezi’ aracılığıyla özellikle yaz aylarında birkaç haftalık kısa süreli derslerle çok sayıda öğretmen yetiştirilmiştir (Akyüz, 2001; Öztürk, 1996).
3. Hızlandırılmış Programla Öğretmen Yetiştirme: İki yıllık eğitim enstitülerinde özellikle 1975-1980 arasındaki dönemin politik ve ideolojik çatışmaları nedeniyle eğitim kesintiye uğramıştır. Bu dönemde eğitimini tamamlayamayan öğrenciler 1979-1980 yıllarında birkaç aylık hızlandırılmış eğitime tabi tutularak öğretmen olarak görevlendirilmişlerdir (Özoğlu, 2010).

Yukarıda sıralanan üç uygulamanın ortak özellikleri öğretmen ihtiyacını karşılamak amacıyla olması gerekenden daha kısa sürede öğretmen yetiştirilmeye çalışılmış olması, normal eğitim programlarının kısaltılarak eksik ve yetersiz uygulanmış olması ve bu sayede çok sayıda kişinin öğretmen olarak görevlendirilmesidir. Bu programlarla yetiştirilen ‘öğretmen’ sayısının 120 bin civarında olduğu ifade edilmektedir (Dursunoğlu, 2003). Ancak bu programlar öğretmen yetiştirmede sadece nicelik yönünden bir artış sağlanmış, nitelik yönünden hem öğretmenlik mesleğinin özüne hem de eğitim sistemine yarar sağlamak bir tarafa, aksine zarar vermiştir. Akyüz (2001) meslekleşmeye zararlı bir çeşitlilik olarak ifade ettiği geçmişteki bu uygulamaları eleştirmektedir. Üniversitelerin sayılarının artmasına paralel olarak 1990’lı yıllardan itibaren artan üniversite mezunlarıyla öğretmen ihtiyacı karşılanmaya çalışılmıştır. Öğretmen yetiştirme programlarının üniversiteler bünyesine alınmasıyla öğretmen eğitiminde yeni bir boyuta geçilmiştir.

c. YÖK’ten Günümüze Öğretmen Yetiştirme Programları

1982 Anayasasıyla kurulan Yükseköğretim Kurulu (YÖK), üniversitelere bağlanan eğitim enstitülerinin de yeni planlama ve yönetim merkezi haline gelmiştir. Bu tarihten itibaren eğitim enstitüleri dört yıllık eğitim fakültelerine dönüştürülerek standart bir model oluşturulmaya çalışılmıştır.

1990’lı yıllara gelindiğinde öğretmen yetiştirme programlarının çağın gerisinde kaldığı ve yenilenmesi gerektiği düşüncesi ağırlık kazandığından üniversiteler bünyesinde bu programların yenilenmesi ve düzenlenmesi amacıyla 1994 – 1998 yılları arasında YÖK ve Dünya Bankası işbirliğiyle “Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi Projesi” adıyla bir proje gerçekleştirilmiştir.

Projenin gerekçeleri arasında şu noktalar dikkat çekmektedir:

1. Varoluş amacı “gereksinim duyulan alanlarda nitelikli öğretmenleri yetiştirme” olan eğitim fakülteleri, bu amacından “bilim ve temel araştırma yapma” doğrultusunda sapmıştır.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013

2. Eğitim fakültelerinde uygulanmakta olan alan öğretmenliği programları ile fen-edebiyat fakültelerinin programları arasında benzerlikler oluşmaya başlamış, eğitim fakülteleri ile fen-edebiyat fakülteleri arasında etkili bir işbirliği gerçekleştirilememiştir.

3. Eğitim sisteminin öncelikli olarak gereksinim duyduğu sınıf öğretmeni ve okul öncesi öğretmeni yetiştirmede yetersiz kalınmıştır.

4. Eğitim fakültelerinde öğretmen adaylarına “alan öğretimi” yapılmamış ve bu konu ihmal edilmiştir.

5. Yükseköğretim kurulu ile öğretmene gereksinimi olan ve onu istihdam eden Milli Eğitim Bakanlığı arasında sağlıklı ve verimli bir işbirliği kurulamamıştır.

6. Öğretmen yetiştirmeye yönelik “Sertifika Programları”, eğitim fakülteleri için para kazanma araçları olarak görülmeye başlanmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından istihdam edilmesi mümkün olmayan alan mezunlarına dahi sertifikalar verilmiştir.

7. Milli Eğitim Bakanlığı, elindeki yurt dışı burs olanağını daha çok fen bilimleri ve mühendislik bilimleri alanlarında kullanmıştır.

8. Eğitim fakültelerinin kaynakları nitelikli öğretmen yetiştirme doğrultusunda değil, temel araştırmalar yapma doğrultusunda kullanılmıştır.

9. Eğitim fakülteleri öğretmen yetiştirme programlarında yer alan dersler, konuları, içerikleri ve bütünsellik özellikleri bakımından gereken nitelik ve özelliklere sahip öğretmenleri yetiştirmekten uzaktır (YÖK, 1998: 14-19).

Proje sonunda ulaşılan hedefler şu şekilde sıralanabilir:

1. Program geliştirme çalışmaları yapılmış ve elde edilen öğretim materyalleri eğitim fakültelerinin kullanımına sunulmuştur.

2. Eğitim fakültelerinden öğretim elemanları, lisansüstü öğrenim için yurtdışına gönderilmiştir.

3. Eğitim fakültelerinde kullanılmak üzere çeşitli araç-gereçler satın alınmıştır.

4. Eğitim fakülteleri ile Milli Eğitim Bakanlığı arasında imzalanan bir protokol sayesinde eğitim fakültesi – uygulama okulu işbirliği sağlanmış ve okul deneyimi uygulaması başlamıştır.

5. Eğitim fakültelerinde uygulanan programları denetlemek ve değerlendirmek amacıyla “Öğretmen Yetiştirme Milli Komitesi” kurulmuştur.

6. Eğitim fakülteleriyle Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı öğretmen okullarında uygulanan programlar arasında paralellik kurulmuştur.

7. Öğretmenlik formasyonu dersleri yeniden düzenlenmiş ve sayıları artırılmıştır. Bu derslerin alan dersleriyle paralel hale getirilmesi amaçlanmıştır.

8. Yan alan uygulaması başlatılmıştır.

9. Bilgisayar ve Türkçe Yazılı – Sözlü Anlatım dersleri Eğitim fakülteleri’nin tüm programlarında zorunlu dersler olarak yürütülmeye başlanmıştır.

10. Ortaöğretim Alan Öğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisans Programları açılmıştır.

Aslında temel amacı eğitim fakültelerini modernleştirerek yeni bir yapıya kavuşturmak ve eğitim sisteminin adeta kanayan yarası haline gelen öğretmen yetiştirme programlarının sorunlarını çözmek olan bu proje, pek çok kazanımı olmakla birlikte sorunlara kalıcı çözüm getirmekten uzak

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013

kalmıştır. Öğretmen yetiştirme politikaları bu süreçte de daha önce olduğu gibi nitelik açısından ihmallerle yürütülmüştür. Öğretmen ihtiyacını karşılamada son yirmi yılda başvurulmuş bazı yöntemler şunlardır:

1. Çeşitli Fakültelerin Mezunlarının Öğretmen Olarak Atanması: Eğitim yüksekokullarının 1989 yılında çıkarılan bir yasayla eğitim fakültelerine dönüştürülmeleri sonucunda bu kurumlar bünyesinde yer alan sınıf öğretmenliği programları 1992 yılından itibaren birkaç yıl mezun verememiş ve sınıf öğretmenliği branşında yeterli mezun bulunamamıştır. Bu açığı kapatmak için Milli Eğitim Bakanlığı’nın talebiyle üniversitelerde kısa süreli (en az 26 hafta süreli) pedagojik formasyon kursları açılmış ve bu kursları tamamlayan çeşitli fakülte mezunları sınıf öğretmeni olarak atanmışlardır (Özoğlu, 2010). Akyüz (2001), sınıf öğretmeni ihtiyacının artarak devam etmesi nedeniyle çeşitli fakültelerden mezun binlerce kişinin öğretmenlik formasyonu dahi almadan mesleğe girdiğini belirtir.
2. Tezsiz Yüksek Lisans Programlarıyla Öğretmen Yetiştirme: Eğitim fakültelerinin yapısını ve işleyişini yeniden yapılandırmak amacıyla 1997 yılında YÖK ve Milli Eğitim Bakanlığı’nın işbirliğinde gerçekleştirilen Milli Eğitimi Geliştirme Projesi (MEGP) eğitim fakültelerinde köklü değişiklikler öngörmüştür. Bu değişiklikler bir sonraki başlık altında değerlendirilecektir. Ancak bu projeye yapılan değişikliklerden biri olan tezsiz yüksek lisans programlarının yürürlüğe konulması öğretmen yetiştirme programları açısından dikkat çekmektedir. Çünkü bu programlar, fen-edebiyat fakülteleriyle eğitim fakültelerinin özellikle ortaöğretim alan öğretmenliği programlarında birlikte çalışmalarını gerektirmiştir. İlgili programdaki (ortaöğretim fen ve matematik alanlarıyla ortaöğretim sosyal alanlar öğretimi programları) öğrencinin beş yıla çıkarılan lisans öğrenimi süresince ilk yedi yarıyıl fen-edebiyat fakültelerinden alan derslerini almalarını, sonraki üç yarıyıl da eğitim fakültelerinde formasyon derslerini (öğretmenlik mesleğine ilişkin dersler) alarak mezun edilmeleri kararlaştırılmıştır (Özoğlu, 2010). Ayrıca fen-edebiyat ve ilahiyat fakültesi mezunlarına da tezsiz yüksek lisans yaparak öğretmen olma hakkı sağlanmıştır. Bu fakültelerden mezun olanlardan tezsiz yüksek lisans programına alınacak olanlar Akademik Personel ve Lisansüstü Eğitim Sınavı (ALES) puanlarıyla mezuniyet not ortalamalarına göre seçilmişlerdir. Üç yarıyıl kapsayan tezsiz yüksek programından mezun olanlar öğretmen atamalarında eğitim fakültesi mezunlarına denk sayılmıştır.

Tezsiz yüksek lisans programları pek çok tartışmayı beraberinde getirmiştir. Mezunların bu programlara seçiminde esas alınan ALES puanları mezun olunan programın öğrencilere kazandırdığı bilgi ve becerileri ölçmekten uzak ve tamamen farklı bir yapıya sahiptir. Programa kabul koşullarında başlayan adaletsizlik, fakülteler arasındaki ilişki bazında da hissedilmektedir. Özellikle farklı fakülte mezunları arasında öğretmen adayı belirlemek amacıyla bir eşitlik sağlanmaya çalışılması sakıncalı görülmüştür. İlköğretim ve ortaöğretim ayrımı bulunan alanlarda (fen ve matematik eğitimi alanları ile bazı sosyal bilimler eğitimi alanları) toplam beş yıllık eğitimin sonunda mezunlara tezsiz yüksek lisans diploması verildiği halde aldıkları dersler lisans düzeyindeki derslerdir. Bunun yanı sıra, ilköğretim ve ortaöğretim şeklinde kademe ayrımı yapılmamış olan bölümlerde öğrenciler (güzel sanatlar eğitimi bölümleri ile yabancı diller eğitimi bölümleri gibi) dört yıllık eğitim süresince tezsiz yüksek lisans programında verilen dersleri almalarına rağmen lisans mezunu sayılmaktadırlar (Kavcar, 2002). Bu durum üniversite mezunları arasında bir haksızlık doğurmuştur. Çünkü adayların bu programlara yerleşme puanları, programların eğitim süreleri birbirinden farklıdır. Örneğin fen-edebiyat fakültesindeki bir bölüme adaylar eğitim fakültesindeki bölümden daha farklı bir puanla yerleşmektedirler. Ayrıca tezsiz yüksek lisans programları mezunlara ve ailelere daha fazla mali yük getirmektedir. Hızlı ve yoğunlaştırılmış tezsiz yüksek lisans programları açılması öğretmen adaylarının kalabalık ortamlarda sıkıştırılmış programlarla ders almalarına neden olmuştur (Kavcar, 2002).

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013

YÖK, 2009 ve 2010 yıllarında tezsiz yüksek lisans programlarını yeniden düzenlemiştir. Yapılan son düzenlemeyle bu programların bünyesinde yer alan formasyon eğitiminin sadece belirli birkaç üniversite (Atatürk Üniversitesi, İstanbul Üniversitesi, Marmara Üniversitesi ve Uludağ Üniversitesi) tarafından verilmesine karar vermiştir. Sonradan bu ayrıcalığı haksızlık olarak gören ve itirazda bulunan başka üniversiteler de ‘formasyon programı’ olarak anılan bu eğitimi verme hakkını elde etmişlerdir. YÖK bu programlara öğrenci alınmasını lisans düzeyinde belirli bir not ortalamasına sahip olmak (4 üzerinden 2,5 not ortalaması) ve alt sınıflardan iki dersten daha fazla dersten kalmamış olmak gibi kriterlere bağlamıştır. Yeni şekliyle iki yarıyıllık bir süreyi kapsayan tezsiz yüksek lisans veya daha yaygın olarak bilinen adıyla formasyon programları önceki yıllarda uygulanan tezsiz yüksek lisans programlarının yerini almıştır.

Günümüzde, bir gencin bir meslek edinme ve yaşamına bu çerçevede yön verme kaygıları dikkate alındığında son derece iyi niyetli ve olumlu adımlar olarak görülse de bu değişikliklerin pek çok sakıncası olduğu açıktır. Öncelikle fen-edebiyat ve eğitim fakülteleri üniversitelerin bilim ve eğitim merkezleri olmaktan uzaklaşıp tezsiz yüksek lisans ve formasyon programlarının getirdiği iş yüküne maruz kalmaktadırlar. Fiziksel ve akademik olanaklarının çok üstündeki öğrenci mevcuduyla baş başa kalan fakülteler mali nedenlerle bu programları açma yoluna gitmektedirler. Diğer taraftan, tıpkı üç dönemlik tezsiz yüksek lisans programlarında olduğu gibi yeni uygulanan formasyon programlarında da hem ilgili fakülte mezunları açısından hem de fen-edebiyat ve eğitim fakültelerinin görev ve işlevleri açısından adaletsizlikler oluşmaktadır. Pedagojik formasyon programı sayesinde fen-edebiyat fakültesindeki bir programa daha düşük bir programla yerleşen öğrenci, öğretmen atamalarında o programın dengi kabul edilen eğitim fakültesindeki bir programın öğrencisiyle aynı haklara sahip olmaktadır. Ancak aldıkları dersler birbirleriyle örtüşmemektedir. Bu durumun eğitim fakültesi öğrencilerinde ve akademisyenlerinde güven problemi ve adaletsizlik hissi yaratması kaçınılmazdır. Bu uygulamayla ortaöğretim alan öğretmenlikleri programlarındaki öğrenciler beş yıllık bir eğitimin sonunda öğretmenlik vasfı kazanırken, fen-edebiyat fakültesindeki programlarda öğrenciler dört yıllık öğrenimleri süresince pedagojik formasyon da alabilmekte, dolayısıyla dört yıllık bir sürede öğretmenlik vasfı kazanmaktadırlar (Özoğlu, 2010). Bu durum öğretmenlik mesleğinin ne tür bir eğitim ve donanım gerektirdiğine, öğretmen yetiştirme sürecinin süresine ve içeriğine dair kuşkular uyandırmaktadır.

2. Öğretmen Yetiştirme Programlarının Bugünü: “Yarının Mimarlarının Popülizmle İmtihanı”

Son yıllarda ‘her ile bir üniversite’ sloganıyla başlatılan çalışmaların sonucu olarak bugün Türkiye’nin her ilinde en az bir devlet üniversitesi –birçok ilde devlet veya vakıf üniversiteleriyle birden fazla olmak üzere – açılmıştır. Bu üniversiteler, liseden mezun olduktan sonra yükseköğrenim için üniversitelere giriş sınavlarında (ÖSYS) ter döken gençler açısından umut verici gelişmeler olmakla birlikte pek çok sorunu da beraberlerinde getirmişlerdir. Eğitim fakülteleriyle fen-edebiyat fakültelerinin sayısı artmış ve ‘Nitelik mi? Nicelik mi?’ sorusunun gündeme gelmesine neden olmuşlardır. Üstüner (2004), üniversitelerin eğitim fakültelerine ilişkin değerlendirmelerinde merkezi üniversiteler ve taşra üniversiteleri arasında öğretim üyesi ve öğrenci sayılarının birbirlerine oranları bağlamında bir uçurum olduğunu gözler önüne sermektedir. Azar (2011), Türkiye’de öğretmen eğitiminin nitelik ve nicelik boyutu üzerine yaptığı değerlendirmelerde nitelik ve kalite kaygısı göz ardı edilerek arttırılan niceliğin yol açtığı sorunlardan söz etmektedir.

Öğretmen adaylarının öğretmen liselerine, eğitim fakültelerine veya öğretmen yetiştirmenin ‘alternatif yolları’ olarak kabul edilen pedagojik formasyon programlarına, vekil öğretmenlik ve ücretli öğretmenlik gibi ‘geçici’ görevlendirmelere seçimi yapılırken esas alınan değerlendirme ölçütleri cumhuriyet döneminin ilk yıllarında öğretmenlik mesleği için yasalarda

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013

tanımlanan ayrıcalıklara aykırı olarak bu mesleğin gerek ve beklentilerinden uzaktır. Akyüz (2001), 22 Mart 1926 tarihli ve 789 sayılı Maarif Teşkilatına Dair Kanunun 12. maddesine ilişkin yorumunda ‘Bu yasal düzenlemelerde yer alan ifadelerin anlamı: (a) Öğretmenlik, Devletin görevi olan öğretim ve eğitimi üstlenen bir meslektir, (b) Öğretmenliğin öğretim ve eğitim hizmetleri arasında, önceliği ve üstünlüğü vardır’ ifadelerini kullanmaktadır. Akyüz, öğretmenliğin bakanlık tarafından bir ‘uzmanlık’ mesleği olarak tanımlanmasına karşın bu görüşün kâğıt üstünde kaldığını ve bu mesleğin bakanlık tarafından dahi ‘herkesin yapabileceği bir iş’ olarak algılandığını gösteren politikalar izlendiğini ifade etmektedir (Akyüz, 2003: 64).

Maarif Kanunu’nun kabulünün üzerinden seksen yıldan daha uzun bir zaman geçmiş olmasına karşın bugün hala öğretmenlik mesleği, adayların orta ve yüksek öğretim kurumlarına seçimi ve yetiştirilmesi, eğitimlerinin sonunda atanacak olanların belirlenmesi ve hizmet içi eğitim gibi süreçlerin hemen tamamında bir uzmanlık veya profesyonel bir disiplin olmanın çok uzağında görülmektedir. Öğretmen yetiştirme programlarının yapısal ve işlevsel sorunlarına eğilmeden önce eğitim politikasının toplumun – başta genç eğitimci adayları ve aileleri olmak üzere – her katmanına etki eden bu çarpıklığına dikkat çekmek gerekmektedir. Öğretmen eğitimi de tıp eğitimi, hukuk eğitimi gibi hassas ve toplum yapısı ve gelecek üzerinde hayati önemi bulunan bir eğitimidir. Bu bakımdan öğretmen eğitiminin her aşamasında derhal ‘meslek ve uygulama etiği’ çalışması başlatılmalı, bu etik ilkeler siyasi karar alma ve politika üretme sorumlularından öğretmen adaylarına kadar sistemin tüm aktörlerince benimsenmelidir.

3. Öğretmen Yetiştirme Programlarının Genel Değerlendirmesi: “Güncel Uygulamalar ve Sorunlar”

Öğretmen yetiştirme programlarının sorunlarını belirlemeyi amaçlayan bu bölüm başlangıç noktası olarak en son revizyon çalışmalarının yapıldığı 1994 – 1998 dönemini esas almaktadır. Çünkü bu dönem uluslararası bir finans kuruluşunun (Dünya Bankası) desteği de alınarak fakültelerin her açıdan incelemeye ve düzenlemeye tabi tutulduğu kapsamlı bir proje dönemine işaret etmektedir.

Proje tamamlandığında pek çok kazanımları olduğu düşünülse de bu kazanımların uygulamaya dönük sonuçları yetersiz ve verimsiz kalmıştır. Bunun en önemli nedeni olarak kurumlar arası işbirliği ve koordinasyonun olmayışı, YÖK, Milli Eğitim Bakanlığı ve üniversitelerin birbirlerinden bağımsız hareket etmeleri gösterilebilir. Zira, proje kapsamında bir yandan program geliştirme ve eğitim bilimleri alanlarında materyal ve kaynak üretilirken diğer yandan eğitim bilimlerinin lisans programları anlaşılabilir bir gerekçeyle ‘gereksiz’ görülerek kapatılmakta, sadece lisansüstü eğitim imkânı tanınmaktadır.

Eğitim fakülteleriyle Milli Eğitim Bakanlığı arasında imzalanan protokolle öğretmen adaylarının iş başında öğrenme ilkesiyle uygulama okullarında staj yapmalarının yolu açılmıştır; ancak bu staj programları verimli olmaktan uzak sadece bir ders olarak algılanmaktadır. Baskan ve diğ. (2006) bazı gelişmiş ülkelerin öğretmen yetiştirme sistemlerini Türkiye’de uygulanan programlarla karşılaştırdıkları çalışmalarında, örneğin ABD’de öğretmenlik programında eğitim alan bir öğretmen adayının her dönem okulda aldığı teorik derslerin yanı sıra bir okulda uygulama yapması gerektiğini vurgulamaktadırlar. Aşamalı olarak eğitim ortamlarına ısındırılan ve sırasıyla öğretme yaklaşımları, öğretme süreçleri ve eğitimde liderlik gibi basamaklarda bilgi ve becerilerini arttıran öğretmen adayları Türkiye’deki uygulamanın aksine öğretmen olmak için genel bilgi ve becerilerin ölçüldüğü sınavlarla değil kişisel bilgi, beceri ve öğretmenliğe ilişkin donanımlarının değerlendirilmesiyle seçilmektedirler. Bu uygulamalar, kuşkusuz adayı öğretmenliğe hazırlayacak niteliktedir ve lisans programı süresince toplam değerlendirme içerisinde ciddi bir paya sahiptir.

Birçok öğretmen adayı üniversite yaşamı boyunca en kolay ve önemsiz ders olarak ‘Okul Deneyimi’ ve ‘Öğretmenlik Uygulaması’ derslerini görmektedir. Uygulama dersine ait raporlar şablon halinde internet sitelerinden veya önceki mezunlardan alınmakta, sorumlu öğretim elemanının iş yoğunluğu ve alan bilgisi yetersizliği nedeniyle bu raporların denetimi tam anlamıyla gerçekleştirilememektedir. Sorumlu ve bilinçli bireyler olarak yarınlarda topluma ışık tutması beklenen öğretmen adaylarının okul uygulamalarında yeterince sorumluluk almaması yetiştirilmeye çalışılan öğretmen modeline ilişkin çarpıcı bir gerçektir. ‘Topluma Hizmet Uygulamaları’ adıyla yürütülen yurttaş ve birey sorumluluğu derslerinin modern dünyada uzun yıllardır var olmasına karşın ülkemizde ancak son yıllarda başlatılması ve YÖK’ün 1998’de tamamladığı projeye dâhil edilmemiş olması da düşündürücüdür.

Öğretmen ihtiyacını karşılamak için alternatif yollara başvurulması en çok eleştirilen uygulama olmasına karşın bugün hala geçerliliğini korumaktadır. Özellikle, 4+4+4 olarak adlandırılan, 12 yıllık kesintili temel eğitime geçilmesi ve okul programlarının yeniden düzenlenmesiyle yeni seçmeli dersler okul programlarındaki yerini almıştır. Bu çerçevede ihtiyaç duyulan pek çok branş öğretmenin (Kur’an-ı Kerim ve Siyer, Türkiye’de Konuşulan Dil ve Lehçeler, Demokrasi ve İnsan Hakları, Diksiyon, Hitabet vb.) henüz yetiştirilmemiş, hatta bir kısmının henüz eğitim fakültesi bünyesinde lisans programının dahi olmaması nedeniyle, bu derslerin öğretmen gereksiniminin öğrencilerden talep gelmesi halinde ücretli/sözleşmeli personel alımı yoluyla karşılanacağı ifade edilmektedir.

Öğretmen yetiştirme programlarının yeniden yapılandırılması sürekli olarak dile getirilmesine rağmen ortaya somut bir proje konulmamakta ve öğretmen adaylarının

1. Programlara nasıl seçileceği,
2. Adaylara nasıl bir hizmet öncesi eğitim verileceği,
3. Öğretmen eğitiminde alan eğitimiyle, mesleki eğitimin nasıl harmanlanacağı,
4. Adayların gerçek ortamlarda deneyim kazanması için nasıl bir staj sistemi olması gerektiği,
5. Hizmet içi eğitimin niteliğinin ve esaslarının neler olması gerektiği sorularına yanıt verilememektedir.

Tutkun ve Aksoyalp (2010), öğretmen nitelikleri ve 21. yüzyılın toplum özellikleri temelinde öğretmen yetiştirme eğitim programının boyutlarına eğildikleri çalışmada öncelikle çok kültürlü yurttaşlık anlayışını ortaya koymakta ve günümüz öğretmen eğitimi programlarının yetiştirmesi gereken öğretmen modelini şu özellikleriyle açıklamaktadırlar:

1. Günümüzün çok kültürlü ve çok boyutlu toplumlarında öğretmen de ezberci, kendisine dayatılan plan ve programları uygulayan robotlar olmamalıdır. Ancak eğitim süreçlerine doğrudan katkısı olan, mesleki özerkliğe sahip öğretmenler bugünün toplumunu şekillendirebilirler.
2. Öğretmenlerin mesleki statülerinin yükseltilmesi onların eğitim verecekleri toplumda saygın bir statüye sahip olmalarını sağlayacaktır.
3. Öğretmenler gelişime, değişime ve olası sorunlara/risklere hazırlıklı kişiler olmalıdır.

Ülkemizde yetiştirilen öğretmenin özellikleri bu ideallerden çok uzaktır. Bu durum kaçınılmaz olarak toplum yapısına da yansımakta; özerkliği, özgüveni ve özgünlüğü olmayan öğretmenlerin yetiştirdiği kuşak, yarının toplumunda söz sahibi olmaktadır.

Öğretmen adaylarının seçimine ve istihdamına ilişkin pek çok konu da öğretmen yetiştirme programları başlığı altında ele alınmalıdır. Bu bağlamda, öğretmen adayları arasından atama yapılırken kullanılan yöntemler ve araçlar olumlu ve olumsuz yönleriyle değerlendirilmelidir. Özoğlu (2010) öğretmen yetiştirme süreçlerine ilişkin raporunda istihdam başlığı altında öncelikle arz-talep dengesinin tutturulamamasına değinir: Pek çok bölümde mezun sayılarında yığılma yaşanmakta ancak bazı bölümlerde de öğretmen açığı hala devam etmektedir. Öğretmen

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013



adaylarının seçiminde sadece Kamu Personel Seçme Sınavı’nın (KPSS) esas alındığı dönemde lisans mezuniyeti ortalamalarının da değerlendirilmesi gerektiği ifade edilmişti (Özoğlu, 2010) ancak yeni uygulamaya konulan seçim sisteminde de bu eksiklik giderilmemiştir. Bu durum öğretmen adaylarının hizmet öncesi başarı düzeylerinin onların mesleğe seçilmelerinde doğrudan etkili olmasını engellemektedir.

Öğretmen adaylarının seçiminde hiçbir fiziksel ve kişisel özelliğin dikkate alınmaması, adayların sadece sınav puanlarının ölçülmesi oldukça büyük bir eksikliklerdir. Yeni eğitim paradigmaları ışığında eğitim sistemimizde gerçekleştirilmesi gereken yenilikleri ve dönüşümleri inceleyen çalışmalarında Arslan ve Eraslan (2003) değişen ve gelişen toplumlarda gereksinim duyulan öğretmen modelinin iletişim becerileri, yönetim ve liderlik yetenekleri gelişmiş ve sırf bilgi aktaran değil rehberlik eden, yönlendiren bir model olduğunu savunur. Gereksinim duyulan öğretmenin özellikleri bu kadar değişmiş ve ilerlemiş olduğu halde, öğretmen adaylarının hala sadece kitaplarda yazılan bilgiler ve yazılı sınavlarla ölçülen testlerle belirlenmesi bir çelişkidir. Öğretmen niteliklerinin belirlendiği çalışmalarda öğretmen nitelikleri: a) kişisel özellikler, b) mesleki özellikler ve c) genel kültür olarak üç grupta toplanmaktadır (Çelikten, Şanal & Yeni, 2005). Ancak öğretmen alımında sınav sisteminin uygulandığı ilk yıl olan 1985 yılından bugüne kadar uygulanan pek çok sınav türünde öğretmen adaylarının yalnızca mesleki alan bilgileriyle genel kültür bilgileri teorik düzeyde ölçülmüş; kişisel özellikleri hiç dikkate alınmamıştır. Öğretmen adayları mesleki yeterlilikleri ve bunları uygulamadaki yetenekleri açısından sınanmamaktadırlar. Mesleğe atamaları yapıldıktan sonra eksikliklerinin giderilmesi için hizmet içi eğitimlere tabi tutulmaktadırlar.

Öğretmen atamalarında adayların seçimi için 2013 yılından itibaren uygulanmaya başlanan Öğretmenlik Alan Bilgisi Testi (ÖABT) öğretmen adaylarının alan bilgilerine göre seçiminde atılan önemli bir adımdır. Ancak bu sınav da yalnızca test tipi sorularla ölçmeyi gerçekleştirmesi ve içerdiği soruların hem alan bilgisi hem de alan eğitimi kapsamı açısından eleştiriye açıktır. Eğitim fakültelerinden mezun öğrenciler çoğunlukla alan eğitimi ağırlıklı programların izlendiği dersleri almaktadırlar. Sözelimi, İngilizce öğretmenliği mezunu bir adaya dilbilim ve İngiliz edebiyatı alanlarından sorular sorulması hem adayın mezun olduğu bölümün kazandırdığı donanım ile hem de adayın öğretmenlik mesleğinde gereksinim duyacağı bilgi ve becerilerle örtüşmemektedir. Bu sınavın günümüzde öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği temel bilgi ve becerilerin (iletişim becerileri, temel bilgi teknolojilerinin farkında olma ve bunları eğitim ve öğretim ortamlarında kullanma gibi) ve her branşın gerektirdiği alan öğretimi bilgi ve becerilerinin de sınanabileceği bir sınav sistemine dönüştürülmesi gerekir.

6. Sonuç ve Değerlendirme

Bu çalışmada tarihsel süreç içerisindeki gelişimi, ana hatları ve güncel uygulama esasları açıklanan öğretmen yetiştirme programlarının sorunlarının çözülmesi, yarının toplumunu tasarlamak açısından son derece önemlidir. 21. yüzyılın beklentilerine uygun insan modelini yetiştirebilmeleri için öncelikle öğretmenlerin bu beklentilere uygun donanım ve yeterlilikte olması gerekmektedir. Kısa vadeli politik beklentilerden uzak, özgür, bilimsel ve yenilikçi öğretmen yetiştirme modellerinin oluşturulması artık ülkemiz için acil bir ihtiyaçtır.

Bu ihtiyacın karşılanması için yaklaşık iki yüzyıllık bir süre boyunca kaynakların ve geri döndürülmesi imkânsız olan zamanın fazlasıyla boşa geçirildiği gerçeğini bütün sorumluların görmesi gerekmektedir. Bu bağlamda aşağıdaki öneriler yeni ve etkin bir öğretmen yetiştirme programı tasarlanması açısından ele alınabilir:

1. Öğretmenlik mesleğine ilişkin yasal ve etik düzenlemeler zaman kaybedilmeden yapılmalı ve öğretmenlik mesleğinin statüsü hukuk ve tıp bilimlerinde olduğu gibi belirlenmelidir.

2. Öğretmen adaylarının seçiminde üniversitelerin diğer program ve bölümlerinden farklı olarak adayların mesleki yetenek ve yeterliliklerinin belirlendiği testler yapılmalıdır.
3. Günümüzde öğretmenlik mesleğine kaynaklık eden fen-edebiyat ve eğitim fakülteleri arasında etkili bir işbirliği sağlanamamıştır. İki fakülte, bölümleri ve eğitim sistemleri açısından farklı amaçlara yönelik olmalarına rağmen pek çok alanda birbirlerinin alternatifi gibi çalışmakta ve bu durum her iki fakültenin öğrencileri açısından olumsuz bir tablo oluşturmaktadır.
4. Öğretmen yetiştirme, görevi ‘temel amacı öğretmen yetiştirmek’ olan eğitim fakültelerine verilmeli, alan derslerinin yürütülmesinde fen-edebiyat fakülteleriyle kapsamlı ve verimli bir işbirliği yapılmalıdır.
5. Öğretmen yetiştiren kurumlarda eğitim bilimleri alanına önem verilmeli ve bu alanda yetişen akademisyenlerin süreci yönlendirmede sorumluluk alması sağlanmalıdır.
6. Hizmet öncesi eğitim sürecinde okul uygulamaları dersleri etkili ve verimli bir yapıya kavuşturulmalıdır. Bu uygulamalar öğretmen adaylarının sadece ideal okul ortamını değil sorunlu okul ortamını da görmeleri açısından son derece önemlidir. Örneğin sınıf yönetimi açısından öğretmen adaylarının olumsuz örneklerle de karşılaşması ancak onların sürece tam anlamıyla dâhil olmalarıyla mümkün olacaktır.
7. Hizmet öncesi eğitim süresince öğretmen adaylarına teknoloji, proje tasarımı, kişisel ve mesleki gelişim gibi konularda onların vizyonunu geliştirecek olanaklar sağlanmalı, Milli Eğitim Bakanlığı ve üniversiteler arasında tıpkı üniversite-sanayi işbirliği gibi işbirliği ve paylaşım olanağı sağlanmalıdır.
8. Hizmet içi eğitim kurumları ülke çapında yaygınlaştırılmalı ve öğretmenlerin mesleki beceri ve yeteneklerini geliştirmelerini sağlayacak düzeyde yurt içi ve yurt dışı deneyimler için imkânlar sağlanmalıdır.
9. Hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim süreçlerinde öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin yeni teknolojileri kullanma konusundaki isteksizliklerini gidermek için denetim ve teşvik mekanizmalarının güçlendirilmesi gerekmektedir.

KAYNAKÇA

- AKYÜZ, Yahya (2001). *Başlangıçtan 2001'e Türk Eğitim Tarihi*. İstanbul: ALFA Basım Yayım.
- AKYÜZ, Yahya (2003). *Eğitim tarihimizde günümüze kadar öğretmen yetiştirilmesi ve sağlanması ilkeleri, uygulamaları. eğitimde yansımalar VII: Çağdaş eğitim sistemlerinde öğretmen yetiştirme ulusal sempozyumu (21-23 Mayıs, Sivas)*. Ankara: Tekışık Yayıncılık.
- ARSLAN, Mehmet M. ve ERASLAN, Levent. (2003). Yeni Eğitim Paradigması ve Türk Eğitim Sisteminde Dönüşüm Gerekliliği. *Milli Eğitim Dergisi*, 160. http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/160/arslan-eraslan.htm adresinden 22 Ekim 2013'de indirilmiştir.
- AZAR, Ali (2011). Türkiye’de Öğretmen Eğitimi Üzerine Bir Söylem: Nitelik mi, Nicelik mi?. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 1(1), 36-38.
- BASKAN, Gülsün, AYDIN, Ayhan, ve MADDEN, Tuğba (2006). Türkiye’deki Öğretmen Yetiştirme Sistemine Karşılaştırmalı Bir Bakış. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(1), 35-42.
- ÇELİKTEN, Mustafa, ŞANAL, Mustafa ve YENİ, Yeliz. (2005). Öğretmenlik Mesleği ve Özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(2), 207-237.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013



- DEMİREL, Özcan. (2000). *Karşılaştırmalı Eğitim*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- DURSUNOĞLU, Halit. (2003). Cumhuriyet Döneminde İlköğretime Öğretmen Yetiştirmenin Tarihi Gelişimi. *Milli Eğitim Dergisi*, 160. http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/160/dursunoglu.htm adresinden 22 Ekim 2013’de indirilmiştir.
- ERGİN, Osman N. (1977). *Türkiye Maarif Tarihi V*. İstanbul: Eser Yayıncılık.
- EYÜBOĞLU, Sabahattin. (1999). *Köy Enstitüleri Üzerine*. Cumhuriyet Gazetesi Yayınları.
- KARAGÖZOĞLU, Galip, ARICI, Hüsnü, BÜLBÜL Sudi ve ÇOKER, Nazım. (1995). *Türkiye’de Öğretmen Eğitim Politikaları ve Modelleri. Avrupa Konseyi Ülkeleri Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Modelleri Toplantısı*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- KARASAR, Niyazi. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- KARTEKİN, Enver. (1973). *Devrim Tarihi ve Türkiye Cumhuriyeti Rejimi*. Ankara: Sinan Yayınları.
- KAVCAR, Cahit. (2002). Cumhuriyet Döneminde Dal Öğretmeni Yetiştirme. *AÜ Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 35(1-2), 1-14.
- KAYA, Yahya K. (1984). *İnsan Yetiştirme Düzenimiz: Politika, Eğitim, Kalkınma*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- KAYA, Yalçın. (2001). *Bozkardan Doğan Uygarlık Köy Enstitüleri “Antigone’dan Mızraklı İlmihal’e” 1-2*. İstanbul: Tılgat Matbaacılık.
- KOÇAK, Cemil. (1986). *Türkiye’de Milli Şef Dönemi, 1938-1945: Dönemin İç ve Dış Politikası Üzerine Bir Araştırma*. Ankara: Yurt Yayınevi.
- KOÇER, Hasan A. (1970). *Türkiye’de Modern Eğitimin Doğuşu ve Gelişimi (1773-1923)*. İstanbul: MEB Yayınevi.
- OKUR, Mehmet. (2005). Milli Mücadele ve Cumhuriyetin İlk Yıllarında Milli ve Modern Bir Eğitim Oluşturma Çabaları. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(1), 199-217.
- ÖZOĞLU, Murat. (2010). *Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme Sisteminin Sorunları*. Seta Analiz.
- ÖZTÜRK, Cemil. (1996). *Atatürk Devri Öğretmen Yetiştirme Politikası*. Ankara: Türk Tarih Kurumu.
- SAKAOĞLU, Necdet. (2003). *Osmanlı’dan Günümüze Eğitim Tarihi*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- SHAW, Stanford J. ve SHAW, Ayşe E. K. (1994). *Osmanlı İmparatorluğu ve Modern Türkiye II* (Çev. Mehmet Harmancı). İstanbul: E Yayınevi.
- TUTKUN, Ömer F. ve AKSOYALP, Yasemin. (2010). 21. Yüzyılda Öğretmen Yetiştirme Eğitim Programının Boyutları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 24, 361-370.
- TÜRKÖĞLU, Pakize. (2000). *Tonguç ve Enstitüleri*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- ÜSTÜNER, Mehmet. (2004). Geçmişten Günümüze Türk Eğitim Sisteminde Öğretmen Yetiştirme ve Günümüz Sorunları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(7) <http://web.inonu.edu.tr/~efdergi/arsiv/Ustuner.htm> adresinden 18 Eylül 2013’de indirilmiştir.

YÖK. (1998). *Eğitim Fakülteleri Öğretmen Yetiştirme Programlarının Yeniden Düzenlenmesi*.
http://www.yok.gov.tr/egitim/ogretmen/ogretmen_yetistirme_lisans/rapor.docadre
sinden 10 Ağustos 2013’de indirilmiştir.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013





İTALYANCA ÖĞRETİMİNDE KÜLTÜRÜN ÖNEMİ*

Meltem AKTAŞ**

ÖZET

Dil insanı diğer varlıklardan ayıran ve onu eşsiz kılan en önemli özelliktir. İnsandüşüncelerini ifade etmek, diğer bireyleri anlamak ve onlarla iletişim kurmak istediği zaman dili kullanır. Günümüzde bireyler ve ülkeler arası etkileşim olgusu yeni teknolojiler sayesinde daha sık görülmektedir. Etkileşim daha fazla iletişimi beraberinde getirmektedir. Etkileşim sırasında dil iletişimi sağlamak için önemli bir işleve sahiptir. Bu bağlamda bir veya birden fazla yabancı dili bilmek önem kazanmaktadır. Yabancı dil öğretimi sürecinde öğrencilerin dilbilgisel yapıları ve dil becerilerini öğrenmesinin yanı sıra iletişim yetilerini de geliştirmesi gereklidir. Dilin kullanımında toplumsal, kültürel, sosyal ve psikolojik öğeler önemli rol oynamaktadır. Dil ile kültürün birbirini tamamlayan ve birbirinden ayrılmayan unsurlar olması, kültürel öğelerin öğretilmesini önemli kılmaktadır. Türk eğitim sisteminde uzun bir süreden beri İngilizce, Fransızca ve Almanca öğretilmektedir. Bunun yanı sıra son yıllarda İtalyanca, İspanyolca, Rusçanın öğretimi de hız kazanmıştır. Böylece İngilizcenin yanı sıra iki veya üç dil bilen bireylerin sayısı artmıştır. Farklı dilleri bilmek farklı kültürleri de bilmek anlamına gelmektedir. Bu yüzden öğrencilerin iletişimsel yetilerinin gelişmesi kadar kültürlerarası iletişimsel yetilerinin gelişmesi önemlidir. Bu çalışma üniversite öğrencilerinin ikinci veya üçüncü yabancı dil olarak İtalyancayı seçme ve kullanma amaçlarını ortaya koymuştur. Bunun yanı sıra çalışmada İtalyan Kültürü ve Sanatı dersleri sırasında elde edilen veriler temel alınarak kültürlerarası iletişimsel yetinin öğrencilerin öğrenme sürecini nasıl etkilediği belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Dil, Kültür, Kültürlerarası İletişim, Kültürlerarası İletişimsel Yeti, İtalyanca Öğretimi

THE IMPORTANCE OF CULTURE IN ITALIAN TEACHING

ABSTRACT

Language is the most important feature that distinguishes mankind from other beings and makes him unique. The people use the language when they want to express their thoughts, to understand others and communicate with them. Today the phenomenon of interaction between people and countries is more frequent thanks to

*Bu makale Crosscheck sistemi tarafından taranmış ve bu sistem sonuçlarına göre orijinal bir makale olduğu tespit edilmiştir.

** Okt. Dr. İzmir Ekonomi Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, Eİ-mek: meltem.aktas@ieu.edu.tr

new technologies. Interaction brings more communication. Language has an important function to provide communication during interaction. In this context learning one or more languages gains importance. In the process of foreign language teaching, the students are required to learn language skills and grammatical structures as well as to develop their communicative competences. Social, cultural and psychological factors are also influential in language use. The fact that language and culture are complementary and inseparable from each other, requires that cultural elements also need to be taught. In the Turkish education system English, German and French are being taught for a long time. In addition, teaching of Italian, Spanish and Russian has increased in recent years. Thus the number of individuals who know two or more languages in addition to English, has grown. Knowing a language means knowing its culture so the development of students' intercultural communicative competence is as significant as the development of their communicative competence. This study investigates the reasons of choice and the aims of using Italian language as a second or third foreign language of university students. It also identifies how intercultural communicative competence affects the learning process on the basis of the data obtained from teaching "Italian Art and Culture" course.

Key Words: Language, Culture, Intercultural Communication, Intercultural Communicative Competence, Italian Teaching

Giriş

Dil olgusu insanı yaratılışıyla birlikte genlerinde var kılınmıştır. İçindeki ve dışındaki dünyayı anlamlandırmanın yanı sıra düşünme, yoğunlaşma ve içsel uyanıklığımsağlamak için dil kullanmıştır. Bir dizi arkeolojik araştırma düşüncenin ifade edilmesi için insan vücudundaki gerekli fiziksel yapının 100.000 yıl önce geliştiğini göstermektedir (Kaplan, 1994: 9). İnsan düşüncenin fizyolojik ve nörolojik şartlarla olgunlaşmasıyla doğasında bulunan dili harekete geçirmiştir. Böylece dil toplumsal yönü yani sözlü dil ortaya konmuştur. Düşünce dilin gelişmesi için vazgeçilmez hale gelmiş, düşünce dili besleyip büyütürken, dil de düşünceyi beslemiş ve büyümesini sağlamıştır.

Sözlü dil uzun bir süre önce oluşmuştur. Buna karşılık yazılı dil yaklaşık 10.000 yıl önce bazı topluluklarda kullanılmaya başlanmış ve sihirli bir olgu olarak görülmüştür. Yazının ortaya çıkış sebebi elbette dilin betimlenmesidir. Bununla birlikte Aristo sesi insan ruhundaki duygulanımın göstergesi olarak görürken yazıyı sesin göstergesi olarak tanımlamıştır. Saussure ise dil ve yazıyı birbirinden ayrı göstergeler sistemi olarak tanımlamıştır (Sanga, 170:2009). Dinsel metinlerle ortaya çıkan yazılı dil, önce matbaanın daha sonra İnternetin icadıyla daha fazla kitleye hitap etmiş, zaman içinde vazgeçilmez ve işlevsel hale gelmiştir. Bu noktada yazının insan hayatına girmesinin onun bilgiyle olan bağına daha da kuvvetlendirdiği şüphesizdir.

Her bireyin özneliliğiyle nesneyi algılama şekli dilde yer alan olguların farklı özelliklere sahip olmasını sağlar. Böylece sözlü ve yazılı dil her ulusa ait tarihsel ve toplumsal mirasın özelliklerini yansıtır ve dilde bir dünya görüşü oluşturur.

1. Kültür ve kültürlerarası iletişim

Dille oluşan dünya görüşü bireylerin kendi dışındaki evreni algılamasını ve anlamlandırmasını sağlar (Akarsu, 1998: 63). Söz konusu devinimsel ve değişken yapı bilim,

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013



gelenek, inançlar, din, hukuk, sanat ve felsefe gibi yaşamın bütün alanlarında var olur ve kültür adını alır (Ruhi, 2006: 90).

Kültür sözcüğü Latince *cultura* (*colere: ekip biçmek*) sözcüğünden gelmektedir. İlk kez ünlü Fransız düşünür Voltaire kültürü, "insan zekâsının oluşumu, gelişimi, geliştirilmesi ve yüceltilmesi" biçiminde tanımlamıştır (Güvenç, 2011: 122). Kültüren yalın tanımıyla kişinin "değer" verdiği, onun için "değeri olan" her şeydir. Sözcüğün tanımı alan ve bilim adamına göre değişmektedir. Buna göre kültür bilim alanında uygarlık, beşeri alanda eğitim sürecinin ürünü, estetik alanda güzel sanatlar, teknolojik ve biyolojik alanda ise üretme, tarım, ekin çoğaltma ve yetiştirme anlamına gelmektedir (Güvenç, 2011:125).

Kültür bir tanıma göre insanın eğitim almaksızın edindiği, değişen ve bireyler üzerinde bütünleştirici etkiye sahip olan bilgi ve değerleridir. Bu bağlamda kültür kimilerine göre evrenselidir. Bununla birlikte tek değildir (Topuz, 1998:16).

Diğer bir tanıma göre ise kültür belirli bir bölgede ve dönemde aynı dili konuşan kişilerin paylaştığı anlam dizgesidir. Bir dizi toplumsal kural olarak görülürse olaylara ve insanlara anlam verme açısından çerçeve görevini üstlenir. Böylece meydana gelen olaylar anlam kazanır ve toplumsal çevre hakkında edinilen belirsizliği azaltmaya yardımcı olur. Kültür bireye bir kimlik ve benlik bilinci de katar. Aile, okul, spor takımı gibi dahil olunan topluluklar bireye birden fazla kimlik kazandırır. Kültürel kimlik içinde bulunulan topluluğa göre şekillenir. Özellikle başka kültürlerle iletişim kurulması sırasında kültürel kimlikönem kazanır (Samovar, Porter, McDaniel, 2009: 10,19).

Dünyada kaç dilin konuşulduğu konusunda net bir bilgiye sahip olmak imkânsız görünmekle birlikte konuşulan dil sayısının ortalama 3000-3500 arasında olduğu söylenebilir (Aksan, 1995: 101). Bireylerin farklı düşünme biçimleriyle oluşan diller farklı kültürlerin de var olmasına sebep olur. Günümüzde farklı dillerin birbirleri ile olan etkileşimi artık vazgeçilmez ve durdurulamaz bir süreç haline gelmiştir. Yenidünya düzeni olarak adlandırılan küreselleşme ülkelerin güvenlik, çevre, salgın hastalıkların kontrolü, göç, ekonomi ve eğitim açısından gerçekleştirdiği etkileşimin bir sonucu olarak ortaya çıkan bir olgu olarak görülmektedir. Bireyler farklı açılardan farklı amaçlarla farklı dil ve kültüre sahip bireylerle etkileşimde bulunur. Bu noktada iletişim etkileşimi sağlayan birincil araç konumuna gelir ve kültür aracılığıyla oluşan anlamın iletilmesini sağlar. Öte yandan iletişim sırasında karşılıklı iletilen anlam farklılık gösterir. Bu yüzden farklı kültürlere sahip insanların nasıl davrandığı, düşündüğü veya neler yaptığını anlamak olarak tanımlanan kültürlerarası iletişim kavramı oluşur.

Kuşkusuz kültürlerarası iletişim kendimizden farklı olan bireyleri anlamak, kabul etmek ve onlarla etkileşimde olmamız için gereklidir. Bireyi anlamak ve kabul etmek, aslında kültürünü yani iç içe olduğu dilini öğrenmekle mümkündür. Günümüzde yaşamın içinde iletişimin bağlam dışı olması imkânsızdır. Bu yüzden yabancı bir dili öğrenmenin temel amacı iletişim kurmaktır. Kültürün iletişimle sıkı bağı göz önünde bulundurulduğunda dil ile kültürünün öğrenilmesinin birbirinden ayrılamaz olduğu görülür.

1.1. Kültürlerarası yeti ve yabancı dil

Kültür yabancı dil öğrenimi açısından ele alındığında farklı anlamlara sahiptir. Bazıları kültürü edebiyat ve sanat eserlerinin simgesi, bazıları ise dilin konuşulduğu ülkenin coğrafi ve tarihi bilgileri olarak tanımlar. Diğer bir bakış açısı ise kültürü fikir, inanç ve varsayımlardan oluşan bir çerçeve olarak bir dizi anlamlandırma ilkesine sahip bir olgu olarak görür. Bu durumda kültür davranış ve tutumların yorumlanmasında kullanılabilir.

Byram'a göre yabancı dil öğretimi alanında yazılmış birçok kitap üç ana amaca uygun olarak şekillenmiştir (Cortazzi, Jin, 1999: 197). Bunlardan birincisi öğrenenin karşılaşabileceği durumlara göre ortaya koyduğu iletişim yetisidir. İkincisi dil öğrenimi ve dilin doğası hakkındaki farkındalığıdır. Üçüncüsü ise yabancı kültürü kavramak ve yabancılara karşı olumlu tutum geliştirmesidir.

Yabancı dil öğrenenlerinin kendi kültürlerinin yanı sıra öğrendikleri dilin kültürü hakkında farkındalığa sahip olması gereklidir. Aksi takdirde dile ait kültürel unsurları kendi kültürel bakış açısıyla yorumlayabilir. İletişimsel yetinin geliştirilmesini temel alan yabancı dil öğretimi sürecinde dile ait kültürel unsurlar öğretilmektedir. Bu bağlamda Canale ve Swain (Cortazzi, Jin, 1999: 198) dilbilgisel, toplum dilbilimsel, dilbilimsel, söylem ve stratejik yetiden oluşan iletişimsel yetinin kültürlerarası yetiyi de içermesi gerektiğini belirtir.

Yabancı bir dili öğrenmek aslında ikinci bir kimlik edinme yani kültürü öğrenme anlamına gelir (Brown, 1994: 33-34). Birey söz konusu süreci kökleşmiş bir halde bulunan kültürden ziyade kültürün görünen ve ifade edebilen yönü olan dili öğrenerek gerçekleştirir. Öğrenme sürecinde başka bir düşünme ve bakış açısı edinir. Kendini öğrendiği dilin kültürüne uyumlar ve dili etkin bir şekilde kullanır. Sonuç olarak dünya görüşü, düşünme, davranış, hissediş ve iletişim kurma düzeni ve öz kimliği başkalaşım geçirir.

1.2. Kültürlerarası iletişimsel yeti

Hedef dilin kültürüyle karşılaştığında öğrenen neresne davranma yetisi olarak açıklanan kültürlerarası yetiyi, Alptekin (2002: 63) ve Çetinavcı (2012: 3446) kültürlerarası iletişimsel yeti olarak adlandırmıştır. Alptekin öğrenenlerin hedef dilin sadece doğru yapılarını değil ayrıca uygun, tutarlı ve iletişimde etkileşimi temel alan durumları oluşturmaktan bahseder. Yabancı bir dili öğrenmenin bir tür kültürlenme olduğunu belirtir. Dil öğretimi sürecinde öğrenenin kültürel unsurlarla gelişen yeni bakış açısıyla, hedef dilin kültürü ve konuşanları hakkında akıl yürüttüğünü ekler (2002: 58).

Çetinavcı bireyler arası iletişimde kültürel farkındalığın öneminden bahseder ve toplum dilbilimsel yetinin kültür kavramının öne çıkmasında önemli rol oynadığını belirtir. Bunun yanı sıra kültürlerarası iletişimi yetkin bir şekilde kullanan öğrenenlerin farkındalık, saygı, etkileşime geçmeye ve bilgi edinmeye hazır olma, duygudaşlık, iletişimde oluşan belirsizliğe hoşgörü gösterme ve önyargıları askıya almayı bildiğini ekler (2012: 3448).

Yapılan bir araştırmaya göre Avrupa'da 275 kadar dil konuşulmaktadır (Kangas T.S, 2003: 7). Söz konusu dillerin yarıdan fazlası dağılan Sovyetler Birliği'nde konuşulan dillerdir. Geriye kalan diller ise resmi olarak kabul edilmiş bölgesel ve azınlık dilleridir. Avrupa dilsel farklılıklar açısından zenginlik gösterir. Bununla birlikte Avrupa'da yaşayan göçmenlerin konuştukları diller göz ardı edilirse dünyada konuşulan dillerden %3'ünün Avrupa'da konuşulduğu görülmektedir.

Kültürel ve eğitsel işbirliği alanında bölgesel bir kuruluş olan Avrupa Konseyi çalışma alanlarını dil öğretimi, insan hakları, medya, hukukî işbirliği, sosyal dayanışma, sağlık, eğitim, kültür, spor, gençlik, yerel demokrasiler, sınır ötesi işbirliği, çevre ve bölgesel planlama olarak belirlemiştir. Konseyin dil politikalarına bakılacak olursa üye ülkelerin öz varlıkları olan dil ve kültürlerini korumak amaçlanmaktadır. Böylece aralarındaki etkileşimin artmasını amaçlayan çok dillilik ve çok kültürlülük kavramları öne çıkmaktadır.

1971 yılında İsviçre'nin Rüschlikon şehrinde yapılan sempozyumla yabancı dil öğretiminde standartlaşmaya yönelik çalışmalarını başlatan Avrupa Konseyinin Avrupa Dil Gelişim Dosyası Projesi (European Language Portfolio Project), Erasmus, Comenius ve Grundtvig öğrenci ve öğretmen değişim programlarıyla günümüzde çok dilliliği ve kültürlüğü destekleyen çalışmaları

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013



devam etmektedir. Avrupa Konseyinin üyesi olan Türkiye’de de yukarıda bahsedilen yabancı dil öğretimi alanındaki çalışmalar yürütülmektedir. Avrupa’da önem verildiğikadar olmasa da çok dillilik, çok kültürlülük kavramları desteklenmekte ve dil öğretim programlarında yer verilmektedir.

Çok kültürlülük ve çok dillilik kavramlarının temel alındığı yabancı dil öğretimi sürecinde, seçilen yabancı dilingüdü türleri ile ilişkilendirildiği görülmektedir. Bunlardan ilki örneğin kariyerinde yükselmek veya iyi bir not almak olan araçsal güdüdür. İkincisi hedef dili seyahatte kullanmak ve konuşulduğu toplumla kaynaşmak veya hedef dili konuşan eş veya aileyle daha iyi iletişim kurmak ile oluşan bütünleyici güdüdür (Diadori, Palermo, Troncarelli, 2009: 25). Brown kültürel unsurların dil öğrenimi sürecinde yer aldığı takdirde bütünleyici güdüye sahip yabancı dil öğrenenlerinin daha başarılı olduğunu belirtmiştir (2000: 162). Öte yandan Diadori, Palermo, Troncarelli ise hedef dile ve edebiyatına duyulan, öğrenenin ilgisi ile şekillenen kültürel güdüden bahsetmektedir.

1.3. İtalyanca öğretimi

Dünyada konuşulan dillerin sıralamasına bakılacak olursa İtalyancanın 19.sırada yer aldığı görülür. 1970’li yıllarının başından itibaren başta Almanya olmak üzere Avrupa ülkelerine, Kanada ve Avusturalya’ya göç eden İtalyan ailelerine yönelik başlayan ikinci dil olarak İtalyanca öğretimi artık amaç değiştirmiştir. Günümüzde İtalyanca ikinci, üçüncü veya dördüncü yabancı dil olarak öğrenilmektedir. Bu bağlamda kültürel, tarihi, toplumsal ve ekonomik sebeplerin öne çıktığı görülür (Diadori, Palermo, Troncarelli, 2009: 25).

Yabancı dil öğrenme güdüsü ne olursa olsun Türkiye’de son yıllarda çok dillilik ve kültürlülük kavramlarının daha fazla kullanıldığı görülmektedir. Uzun bir süredir eğitim sistemimizde öğrenilen İngilizce, Fransızca ve Almanca’nın dışında İtalyanca, İspanyolca, Rusça, Japonca ve Çince gibi dillerin ikinci yabancı dil olarak öğrenilmesi önem kazanmış ve günümüzde birçok eğitim kurumunda yaygın hale gelmiştir. Önceleri sadece üniversite öğrencilerinin ilgi gösterdiği ve öğrendiği söz konusu diller artık ilk ve orta dereceli okullarda ve liselerde de öğretilmeye başlanmıştır.

Türkiye’de İtalyanca öğretimine ilk olarak Galatasaray Lisesi’nde başlanmış, seçmeli ders olarak dil öğretim programında yer almıştır (Demircan, 1988:84). Cumhuriyet döneminde ise İtalyanca öğretimi lisans düzeyinde ilk olarak 1960 yılında Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi İtalyan Dili ve Edebiyatı’nda başlamıştır. Başlangıçta 18 yaş ve üstü bireylerin öğrenmek için tercih ettiği İtalyanca, günümüzde daha genç öğrenciler tarafından tercih edilmektedir. İtalyanca öğretiminin gerçekleştirildiği ilk, orta dereceli okul ve liselerin İstanbul ve İzmir’de yoğunlaştığı görülmektedir. Bunun yanı sıra İstanbul, Çanakkale, İzmir, Ankara, Mersin ve Eskişehir’de bulunan 19 üniversitenin bünyesinde İtalyanca ikinci yabancı dil olarak öğretilmektedir.

İtalyanca öğretiminin yapıldığı İzmir’de bulunan üniversitelerden birisi de İzmir Ekonomi Üniversitesi’dir. 2001 yılından itibaren ikinci yabancı dil olarak İtalyanca olmak üzere Fransızca, Almanca, İspanyolca, Rusça, Çince öğretimi yapılmaktadır. Öğrenciler İngilizce hazırlık sınıfını geçtikten sonra dört akademik yılda haftada dört saat olmak üzere toplam 480 saat zorunlu olarak seçtikleri ikinci bir yabancı dili öğrenmektedir. Dört yılın sonunda öğrencilerin Avrupa Konseyi, Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metnine göre B1-Eşik- düzeyine getirilmesi hedeflenmektedir.

İzmir Ekonomi Üniversitesi’nde İtalyanca öğretimine 2001 yılında başlanmıştır. İkinci yabancı dil olarak İtalyancayı öğrenen öğrenciler özellikle Güzel Sanatlar ve Tasarım Fakültesi’nde ve Mutfak Sanatları Yönetimi Yüksekokulu’nda öğrenim gördükleri saptanmıştır. Aşağıdaki

tabloda 2011-2012 akademik yılında birinci sınıfta İtalyancayı zorunlu ikinci yabancı dil olarak seçen toplam 230 öğrencinin bölümlere göre sayısal dağılımı görülmektedir.

2011-2012 Güz Dönemi-ITL 103-1. Yıl 1. Dönem

Bilgisayar Mühendisliği	5
Ekonomi	4
Endüstri Mühendisliği	4
Endüstriyel Tasarım	33
Görsel İletişim Tasarımı	9
Halkla İlişkiler	11
İç Mimarlık ve Çevre Tasarımı	40
İşletme	12
Lojistik Yönetimi	12
Medya ve İletişim	3
Mimarlık	46
Moda	18
Mutfak sanatları ve Yönetimi	20
Mütercim Tercümanlık	5
Psikoloji	3
Uluslararası Ticaret ve Finansman	4
Yazılım Mühendisliği	1
TOPLAM	230

2. Araştırmanın amacı

Çalışmanın sorunsallığını İzmir Ekonomi Üniversitesi'nde ikinci yabancı dil olarak İtalyanca öğrenen öğrencilerin seçtikleri İtalyan Kültürü ve Sanatı dersinin kültürlerarası iletişimsel yetilerinin gelişmesine katkıda bulunup bulunmadığını araştırmak oluşturmaktadır.

Alt problemlerini ise öğrencilerin ikinci yabancı dil olarak İtalyancayı seçme nedenleri; öğrencilerin İtalyancayı öğrenme süreçlerinde hangi becerilerde zorluk yaşadıkları; öğrencilerin İtalyancayı üniversite eğitimleri bittikten sonra hangi alanlarda kullanmak istedikleri oluşturmaktadır.

3. Yöntem

2012-2013 akademik yılı güz döneminde A2 düzeyini bitirmiş 4. Sınıf öğrencileri aldıkları İtalyanca dersine ek olarak İtalyan Kültürü ve Sanatı dersini seçmiştir. 15 haftalık akademik dönem boyunca öğrenciler İtalyan kültürü ve sanatına ait unsurlara ait bilgi verilmiş ve B1 seviyesine getirilmiştir. Dersin işlenişinde Avrupa Konseyi Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metnine göre A2/B1 düzeyinde hazırlanmış *I come Italia a spetti di civiltà italiana* adlı kitap kullanılmıştır. Araştırmanın yönteminde ise tarama modeli uygulanmıştır. Ders sırasında gerçekleştirilen araştırmada seçilen örneklemle anket uygulaması yapılarak kullanılacak bilgiler için bir dizi soru oluşturulmuştur.

3.1. Örneklem

Araştırmanın evrenini İzmir Ekonomi Üniversitesi'nde öğrenim gören A2 düzeyini bitirmiş B1 düzeyine yeni başlamış 4. sınıfta okuyan ve İtalyanca öğrenen öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırma söz konusu evreninde İtalyan Kültürü ve Sanatı dersini seçmiş farklı fakülte ve bölümlerde öğrenim gören ve örneklemi oluşturan 11 öğrenciye uygulanan anket soruları ile sınırlı tutulmuştur. Örneklem evreni temsil oranının %1,2 olduğu belirlenmiştir.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013

3.2.Verilerin toplanması ve analizi

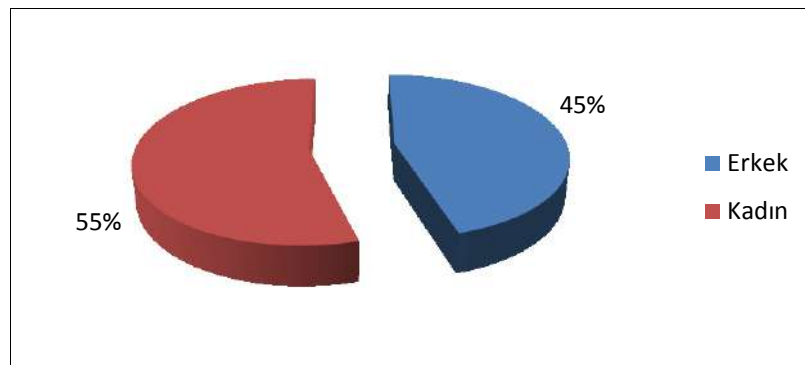
Araştırmada verileri toplamak için anket uygulaması kullanılmıştır. Ankette çoktan seçmeli, sıralama ve açık uçlu sorulara yer verilmiştir. Çalışmada hem nicel hem nitel veriler elde edilmiş ve elde edilen veriler SPSS 15.0 (Statistical Package for the Social Sciences Version 15) programı yardımı ile analizleri gerçekleştirilmiştir.

4.Bulgular ve yorum

Bulgular anket sorularına paralel olarak sunulmuştur. Bu doğrultuda kişisel bilgiler, İtalyanca ile ilgili bilgiler ve İtalyan Kültürü ve Sanatı dersiyle ilgili görüşler yer almaktadır (bkz ek).

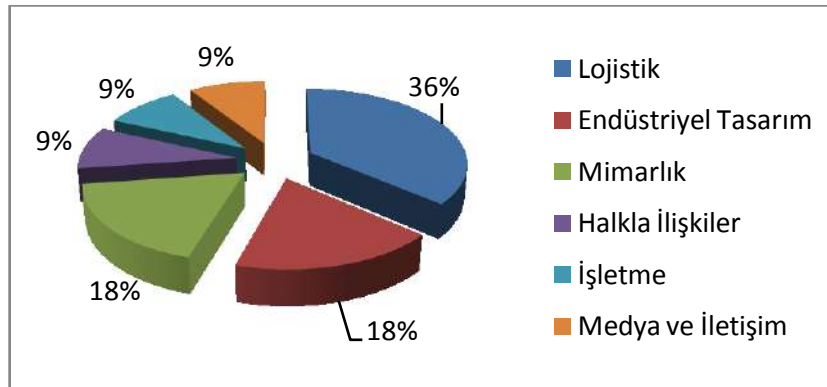
4.1 Kişisel bilgiler

Grafik 1: Cinsiyet dağılımı



Ankete katılan öğrencilerin cinsiyet dağılımlarının hemen hemen eşit olduğu görülmektedir. Söz konusu dağılım yabancı dil derslerine daha çok kız öğrencilerin ilgi gösterdiği genel düşüncesini yansıtmamaktadır.

Grafik 2: Bölüm dağılımı



Ankete katılan öğrencilerin ticaret ve güzel sanatlar alanında öğrenim gördükleri görülmektedir. Öğrenciler İtalyanca dışında bildikleri yabancı dilin İngilizce olduğunu belirtmiştir. İtalyanca bu noktada öğrencilerin ikinci yabancı dili olmaktadır. Bir öğrenci ise Almanca bildiğini dile getirmiştir. Almanca bilen öğrenci ise İtalyancayı üçüncü yabancı dil olarak öğrenmektedir.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013

4.2.İtalyanca ile ilgili bilgiler

Soru 1:“*Neden İtalyancayı ikinci yabancı dil olarak seçtiniz?*”sorusunda araştırmaya katılan öğrencilerin %64’ü ilgi duyduğu için seçtiğini belirtmiştir.%45’i ise kültür ve sanat dili olmasından ötürü seçtiği yanıtını vermiştir. İtalyancaya ilgi duyan öğrencilerin içinden %43’ü İtalyancayı kültür ve sanat dili olduğu için seçtiğini dile getirmiştir.İtalyancanın öğrenmesi kolay bir dil olduğu için seçen öğrencilerin oranı %18’dir. İtalyancanın ticaret alanında geçerli bir dil olduğu için seçen öğrencilerin oranı da yine %18 olarak belirlenmiştir.

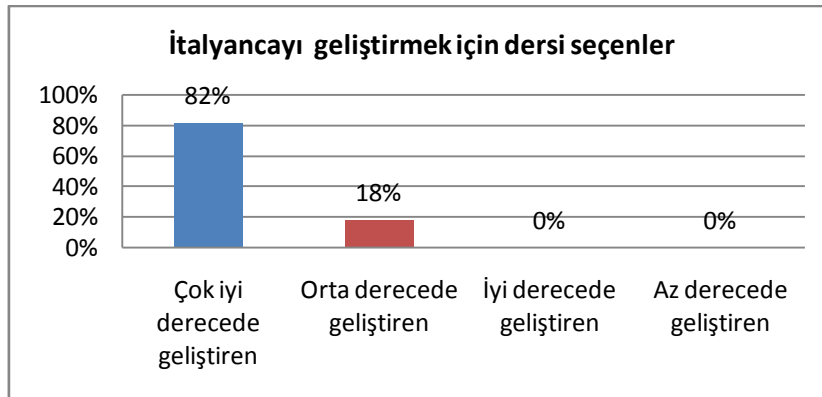
Soru 2:“*İzmir Ekonomi Üniversitesi’nde ikinci yabancı dil olarak İtalyanca öğretimi yararlı mıdır?*”sorusuna araştırmaya katılan öğrenciler İtalyanca öğretiminin yararlı olduğu yönünde görüş bildirmiştir. Lojistik bölümünde okuyan 4 öğrenciticaret alanında özellikle denizcilik sektöründe geçerli bir dil olduğunu belirtmiştir. Mimarlık bölümünde okuyan 2 öğrenci mimarlık alanında kullanılan terimlerin İtalyanca kökenli olduğu için İtalyancanın mesleklerinde yardımcı olduğu yönünde görüş bildirmiştir. Endüstriyel Tasarım bölümünde okuyan 2 öğrenciİtalya’da faaliyet gösteren okul, firma ve kişileri incelemek için İtalyancanın yararlı olduğunu düşünmektedir. Halkla İlişkiler, İşletme ve Medya İletişim alanında öğrenim gören 3 öğrenci ise İtalyancanın mesleklerinde kendilerine yardımcı olacağı yönünde yanıt vermiştir.

Soru 3:“*İtalyancayı öğrenirken hangi açılardan zorlandınız?*” sorusuna öğrencilerin %36’sı dilbilgisini öğrenirken zorlandığını dile getirmiştir. Öğrencilerin yine %36’sı konuşma becerisinde zorlandığını belirtmiştir. Konuşma becerisinde zorlanan öğrencilerin %25’i dinleme becerisinde, %25’i ise sözcük öğreniminde zorlanmıştır.

Soru4:“*Mezun olunca İtalyancayı hangi alan/alanlarda kullanmayı düşünüyorsunuz?*” sorusuna öğrencilerin %45’i ticaret alanında kullanacağını belirtmiştir. İtalyancayı ticaret alanında kullanmak isteyen öğrencilerin içinden %20’si mutfak sanatları ve moda alanında kullanacağı yanıtını vermiştir. Öğrencilerin %27’si akademik kariyer yapmak için, %18’i ise mimarlık alanında kullanacağını dile getirmiştir.

4.3. İtalyan kültürü ve sanatı dersiyle ilgili görüşler

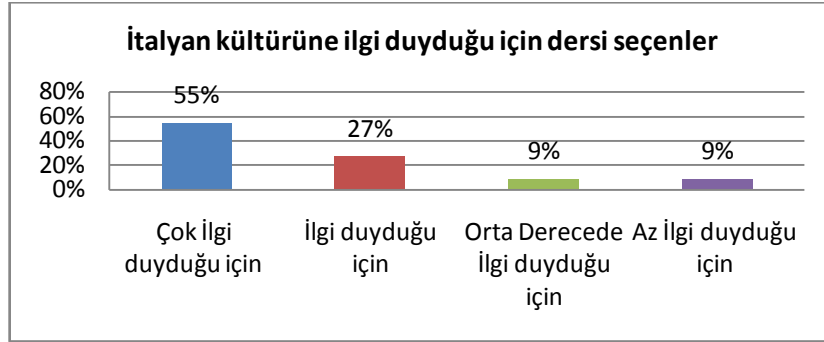
Soru 1:“*İtalyan Kültürü ve Sanatı dersini seçmeniz sebebi nedir?*” sorusunun şıklarının yüzde dağılımları şu şekildedir:



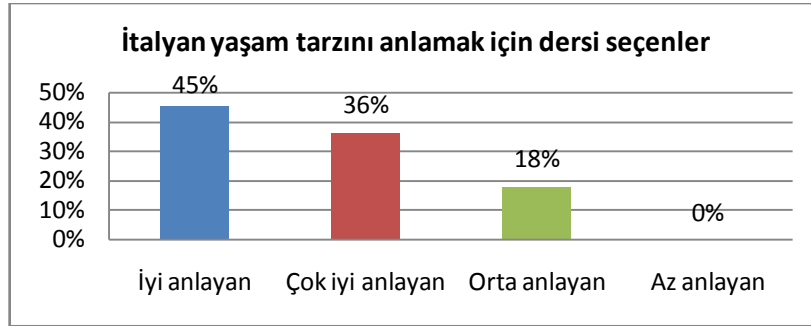
Öğrencilerinverdiği yanıtlardan öncelikle İtalyancayı geliştirmek için İtalyan Kültürü ve Sanatı dersini seçtiği anlaşılmaktadır. Öğrencilerin %82’si dersin İtalyancayı çok iyi geliştireceği, %18’i ise orta derecede geliştireceği yönünde yanıt vermiştir.

Turkish Studies

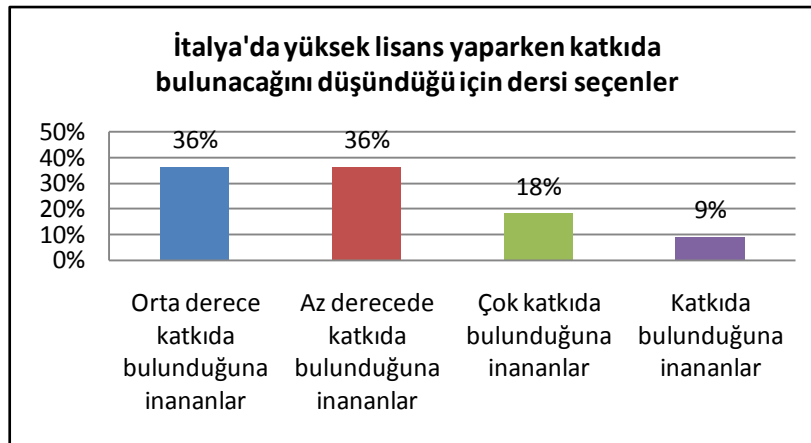
International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013



İtalyan kültürüne duydukları ilgi ise dersi seçmelerinde ikinci önemli sebep olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin %55'i İtalyan kültürüne çok ilgi duyduğunu, % 27'si ise ilgi duyduğunu belirtmiştir.



Öğrencilerin dersi seçmesindeki üçüncü sebebin İtalyan yaşam tarzını anlamak olduğu görülmektedir. %36'lık kısım dersi aldığıında İtalyan yaşam tarzını iyi anlayacağı, %45'lik kısım ise çok iyi anlayacağı yönünde yanıt vermiştir.

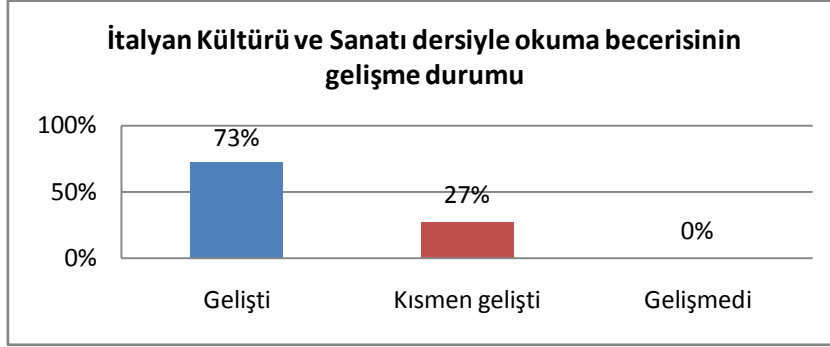


Dersin İtalya'da yüksek lisans yaparken katkıda bulunacağını düşünen öğrencilerin %36'sı orta derecede katkıda bulunacağını, %36'lık diğer kısım ise az derecede katkıda bulunacağını belirtmiştir.

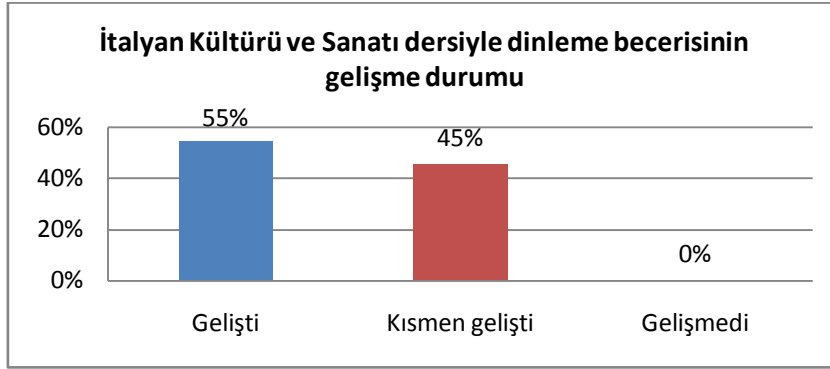
Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013

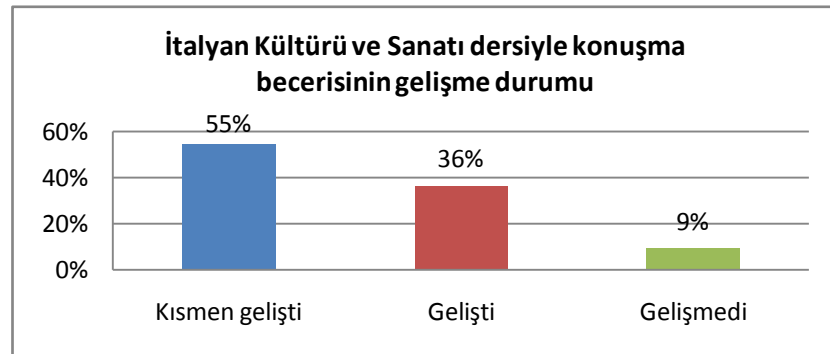
Soru 2: “İtalyan Kültürü ve Sanatı dersiyle hangi dil beceriniz gelişti?” sorusunun şıklarına verilen yanıtların yüzde dağılımları şu şekildedir:



Verilen yanıtlardan öğrencilerin öncelikle anlamaya dayalı beceri olarak adlandırılan okuma becerisinin geliştiği görülmektedir. Öğrencilerin %73’ü okuma becerisinin geliştiğini belirtmiştir. %27’si ise okuma becerisinin kısmen geliştiği yönünde yanıt vermiştir.



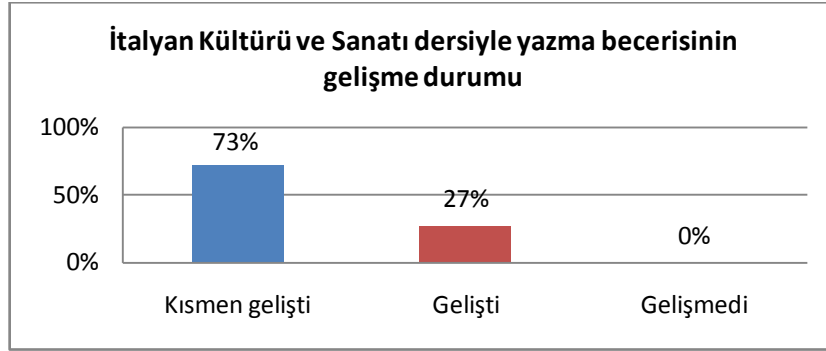
Öğrencilerin %55’i anlamaya dayalı becerilerden olan dinleme becerisinin geliştiği yanıtı vermiştir. %45’i ise kısmen geliştiğini belirtmiştir.



Öğrencilerin %55’inin verdiği yanıtlardan anlatmaya dayalı becerilerden olan konuşma becerisinin kısmen geliştiği görülmektedir. %36’sının konuşma becerisinin ise kısmen geliştiği anlaşılmaktadır.

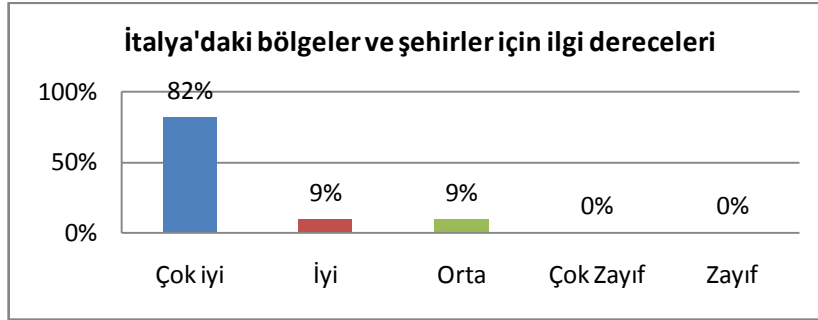
Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013

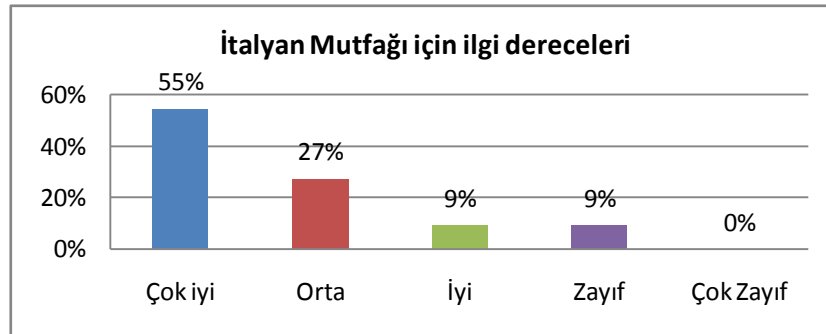


Anlatmaya dayalı becerilerden olan yazma becerisinin gelişme durumuna bakıldığında öğrencilerin %73'ü kısmen geliştiği yönünde yanıt vermiştir. %27'si ise yazma becerisinin geliştiğini belirtmiştir.

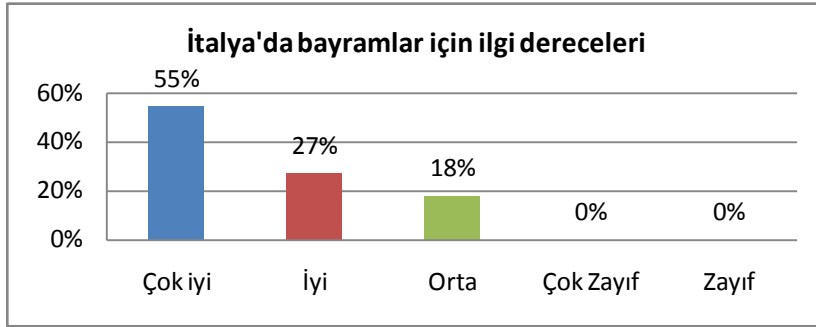
Soru 3: “İtalyan Kültürü ve Sanatı dersinin size ilginç gelen konuları hangisidir?” sorusunun şıklarının yüzde oranları şu şekildedir:



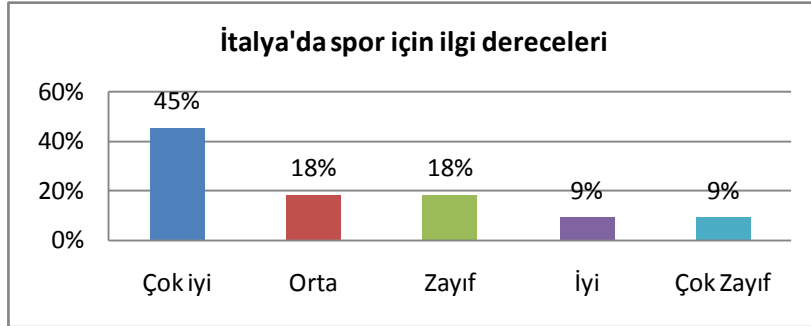
Ders sırasında işlenen İtalya'daki bölgeler ve şehirler konusu öğrencilerin %82'sine çok ilginç gelmiştir. %9'luk kısım konuyu ilginç bulmuş, %9'luk diğer kısım ise orta derecede ilginç bulunduğunu belirtmiştir.



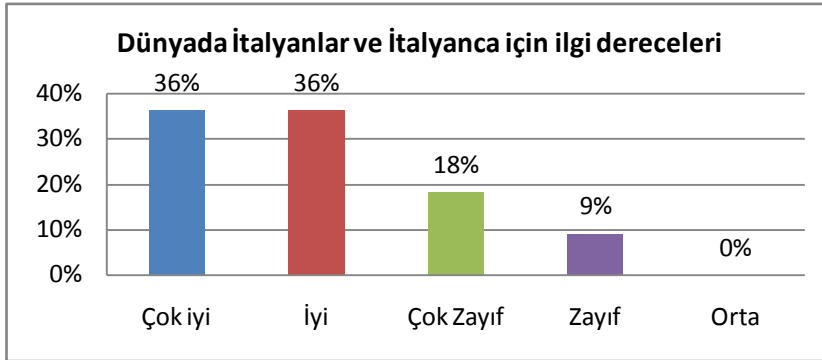
Öğrencilerin %55'i İtalyan mutfağı konusunun çok ilginç olduğu yönünde yanıt vermiştir. %27'si ise konunun orta derecede ilgisini çektiğini belirtmiştir. %9'luk kısım konuyu ilginç bulmuş, %9'luk diğer kısım ise az ilginç bulunduğu yönünde yanıt vermiştir.



İtalyan bayramları konusu İtalyan mutfağı konusuyla aynı oranda yanıtlanmıştır. Öğrencilerin %55'i İtalya'da bayramlar konusunu çok ilginç bulduğunu belirtmiştir. Öğrencilerin %27'si ise konuyu ilginç bulmuştur. %18'lik kısım ise konuyu orta derecede ilginç bulmuştur.



İtalya'da spor konusu ise öğrencilerin %45'ine çok ilginç gelmiştir. %18'i ise orta derecede ilginç geldiği yönünde yanıt vermiştir. Öğrencilerin %18'i az derecede ilginç bulduğunu belirtmiştir.

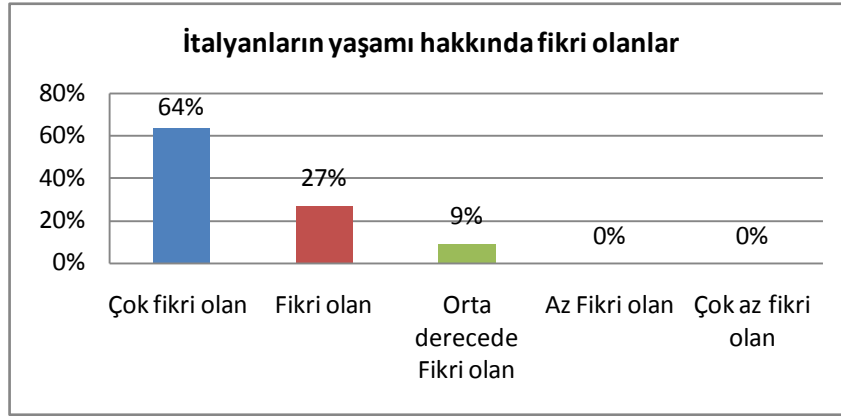


Dünyada İtalyanlar ve İtalyanca konusu ise öğrencilerin %36'sının ilgisini çok çekmiştir. %36'lık kısım ise ilginç geldiği yönünde yanıt vermiştir. Öğrencilerin %18'i konuyu az ilginç bulduğunu belirtmiştir.

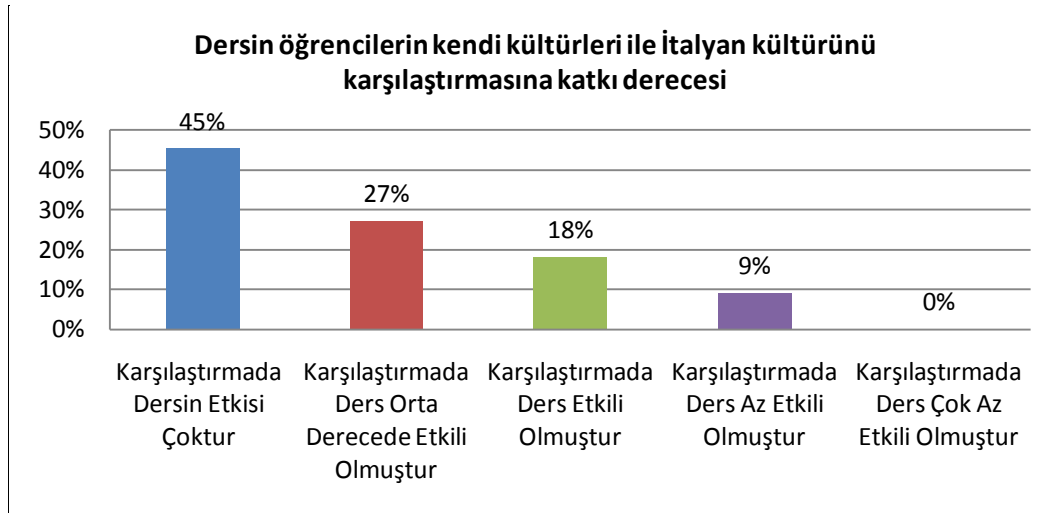
Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013

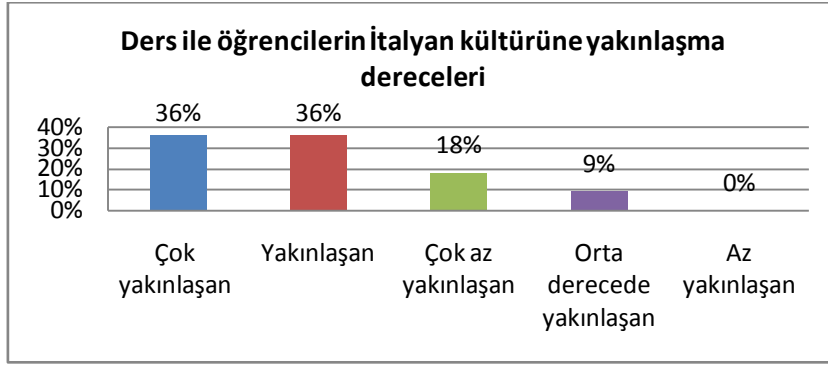
Soru 4: “İtalyan Kültürü ve Sanatı dersinin katkısı nedir?” sorusunun şıklarının yüzde oranları şu şekildedir:



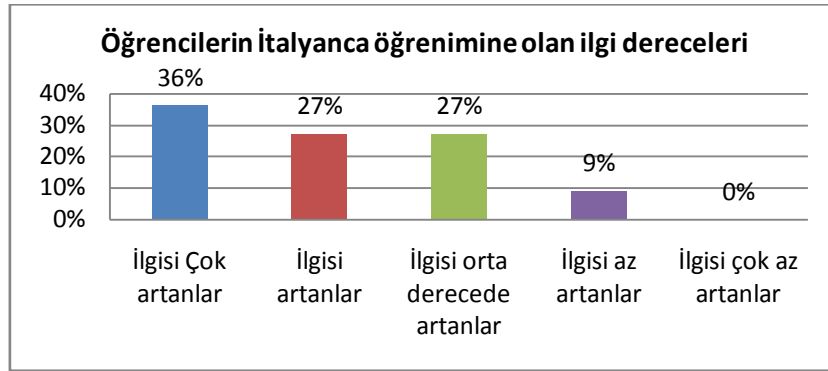
İtalyan Kültürü ve Sanatı dersinin en göze çarpan katkısının İtalyanların yaşamı hakkında verilen yanıtlar olduğu görülmektedir. Öğrencilerin %64’ü İtalyanların yaşamı hakkında oldukça fazla fikir sahibi olduğunu belirtmiştir. Fikir sahibi olanların oranının ise %27 olarak belirlenmiştir.



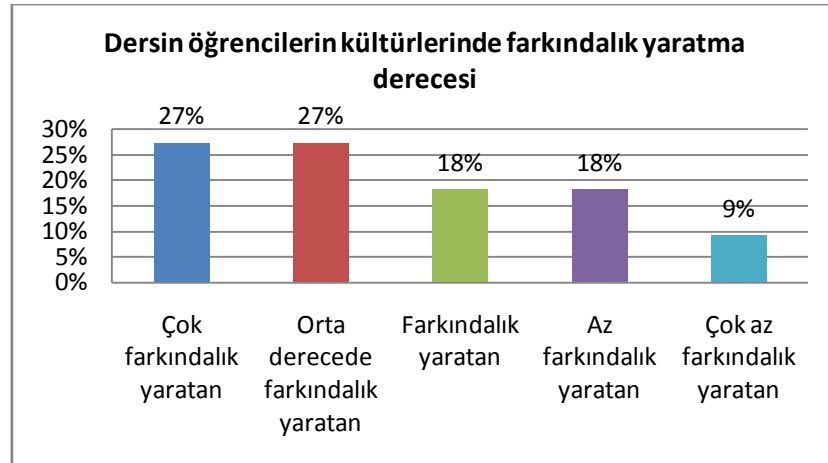
Öğrencilerin %45’i kendi kültürü ile İtalyan kültürünü karşılaştırmada dersin çok etkili, %27’si ise orta derecede etkili olduğunu dile getirmiştir. Öğrencilerin %18’i ise dersin etkili olduğu yönünde görüş bildirmiştir.



Öğrencilerin %36'sı İtalyan kültürüne çok yaklaştığı yönünde yanıt vermiştir. %36'lık kısmın verdiği yanıtlardan İtalyan kültürüne yaklaştıkları anlaşılmaktadır.



Öğrenciler seçtikleri İtalyan Kültürü ve Sanatı dersi ile İtalyancaya olan ilgilerinin arttığını belirtmiştir. İlgilerinin çok arttığı yönünde yanıt verenler %36, arttığı yönünde yanıt verenler ise %27 olarak görülmektedir.



Öğrenciler söz konusu dersin kendi kültürlerinde farkındalık yarattığı yönünde görüş bildirmiştir. % 27'si çok farkındalık yarattığını, %27'si orta derecede farkındalık yarattığını belirtmiştir. %18'i ise farkındalık yarattığı yönünde yanıt vermiştir.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013

5. Sonuç ve öneriler

Yapılan araştırma sonucunda öğrencilerin çoğunun, duydukları ilginin yanı sıra kültür ve sanat dili olduğu için İtalyancayı seçtiği görülmektedir. Bazı öğrenciler ise İtalyancanın öğrenmesi kolay ve ticaret alanında kullanılan bir dil olduğu için seçtiğini belirtmiştir. Bu noktada İtalyanca hakkında bilinen mevcut basmakalıp düşünceler sonucu öğrencilerin duyduğu sempatinin de İtalyancayı seçmelerinde rol oynadığı söylenebilir.

Öğrenciler İzmir Ekonomi Üniversitesi'nde gerçekleştirilen İtalyanca öğretimini yararlı bulmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin dördüncü sınıf oldukları göz önüne alındığında, İtalyancanın sempati ve ilginin ötesinde artık meslekleri ile ilişkilendirilmiş bir dil haline geldiği anlaşılmaktadır. Öğrenciler ayrıca İtalyancanın kariyerlerinin ve akademik çalışmalarının ilerlemesinde etkin olacağını düşünmektedir.

Öğrencilerin verdikleri yanıtlardan öğrenme sürecinde konuşma ve dinleme becerisinde zorlandıkları görülmektedir. Yabancı dil öğretimi sürecinde en zor gelişen beceriler olan konuşma ve yazma becerisine daha çok ağırlık verilmesinin gerekliliği anlaşılmaktadır. Bunun yanı sıra öğrenciler dile ait yapıları ve sözcükleri öğrenirken zorlandıklarını dile getirmiştir.

Araştırmanın sonuçlarından üniversiteyi bitirdikten sonra öğrencilerin İtalyancayı ticaret alanında kullanmak istediği görülmektedir. Bu noktada öğrenimlerine başlarken İtalyancayı seçme sebepleri ile mevcut sebeplerinin farklılıklar gösterdiği görülmektedir. İtalya ile Türkiye arasındaki etkin ticari bağların öğrencilerin söz konusu alanı seçmesinde önemli bir etken olduğu söylenebilir. Son yıllarda İtalya'da bulunan üniversitelerin yüksek lisans olanaklarını yabancı öğrencilere daha fazla açmasıyla Türk öğrenciler de İtalya'yı tercih etmektedir. İzmir Ekonomi Üniversitesi Güzel Sanatlar ve Tasarım Fakültesi'nde öğrenim gören öğrenciler tasarım ve mimarlık alanında güçlü bir ekole sahip İtalya'da yüksek lisans yapmak istemektedir. Öğrencilerin bir kısmı ise ticaret alanıyla birlikte moda ve mutfak sanatlarında İtalyancayı kullanmak istediğini belirtmiştir.

İtalyan Kültürü ve Sanatı dersi ile ilgili verilen yanıtlara bakılacak olursa öğrencilerin İtalyanca derslerine ek olarak söz konusu dersi seçmesindeki amacın İtalyancayı daha çok geliştirmek olduğu anlaşılmaktadır. Bu noktada öğrencilerin İtalyanca ders saatlerini yeterli bulmadığı için söz konusu dersi seçtiği düşünülebilir. Bunun yanı sıra İtalyan kültürünün ve yaşam tarzının öğrencilerin ilgisini de çektiği görülmektedir. Öğrenme sürecinde güdülenmeyi dile ait kültürel unsurların sağladığını söylemek mümkündür. Öğrencilerin seçtiği dersin İtalya'da yüksek lisans yapma durumunda katkı sağlayacağına dair verdikleri yanıtların oranlarının ise çok yüksek olmadığı görülmektedir. Öğrencilerin mezun olduktan sonra çoğunlukla akademik çalışma yerine kariyer planları yaptığı sonucuna gidilebilir.

İtalyan Kültürü ve Sanatı dersini seçen öğrencilerin özellikle dinleme ve okuma becerilerinin geliştiği görülmektedir. Konuşma ve yazma becerilerinin ise kısmen geliştiği saptanmıştır. Öğrencilerin daha önceki 6 akademik dönemde İtalyanca öğrendiği göz önünde bulundurulursa anlamaya dayalı becerilerinin kısmen geliştiği, anlatmaya dayalı becerilerinin ise gelişmediği söylenebilir. Yabancı dil öğretimi sürecinde önce anlamaya daha sonra anlatmaya dayalı becerileri geliştirme süreci işlediği için verilen yanıtlardan öğrencilerin standart öğrenme sürecinden geçtiği düşünülebilir. Bununla birlikte öğrencilerin genel anlamda dil becerilerinin geliştiği sonucuna varılabilir. Öğrenme sürecinin bir akademik yılda tamamlandığı düşünülürse, anlatmaya dayalı becerilerin söz konusu dersin ilkbahar döneminde alınmasıyla daha çok gelişeceği düşünülebilir.

İtalyan Kültürü ve Sanatı dersinde işlenen konular arasında öğrencilerin İtalya'daki bölge ve şehirleri, İtalyan mutfak ve bayramlarını ilginç bulduğu görülmektedir. Öğrencilere söz konusu kültürel unsurların ilginç gelmesinin sebebinin daha önce İtalyanca derslerinde hiç verilmemiş veya

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013



eksik verilmiş olmasına bağlanabilir. İtalyanca, İtalyanlar ve spor konularının öğrencilerin ilgisini daha az çekmesinin sebebinin isebildikleri kültürel unsurlar olmasından kaynaklandığı söylenebilir.

Dersin öğrencilere yaptığı katkılardan bahsedilecek olursa öğrenciler öncelikle İtalyanların yaşam tarzı hakkında bilgi sahibi olmuştur. Bunun yanı sıra kendi kültürleri ile İtalyan kültürünü karşılaştırmışlardır. Öğrenciler ayrıca İtalyan kültürüne yaklaştıklarını ve İtalyancaya olan ilgilerinin arttığını belirtmiştir. Seçtikleri dersin kendi kültürlerinde farkındalık yarattığı görülmektedir. Öğrencilerin farkındalık, saygı, etkileşime geçmeye ve bilgi edinmeye hazır olma, duygudaşlık, iletişimde oluşan belirsizliğe hoşgörü gösterme ve önyargıları askıya alma gibi kavramları daha etkin bir şekilde kullandığı düşünülebilir. Bu noktadan hareketle dünya görüşü, düşünme, davranış, hissediş ve iletişim kurma düzeni ve öz kimliklerinin daha da ortaya çıktığı yorumuna gitmek mümkündür. Sonuç olarak öğrencilerin kültürlerarası iletişimsel yetilerinin geliştiği söylenebilir.

Özet olarak çalışmanın sonuçlarından dilin kültürel unsurlarını bilen öğrencilerin dil öğrenme sürecinde daha çok güdülendiği, dilsel becerilerinin geliştiği ve öğrenme sürecinindeha kolay hale geldiği anlaşılmaktadır.

Yabancı dil öğretiminde hedef dile ait kültürel unsurlara daha fazla yer verilmesi gereklidir.

Kültürlerarası iletişimsel yetinin gelişmesi açısından kültür ve sanat unsurlarını temel alan yabancı dil dersleri öğretim programlarında yer almalıdır.

Sinema, mutfak, edebiyat gibi alt kültürel unsurları temel alan yabancı dil dersleri öğretim programlarında yer almalıdır.

İngilizce ve İtalyancanın Hint Avrupa dil ailesine ait diller olmasından ötürü iki dil arasında dilbilgisi, sözcük dağarcığı ve sözdizimi açısından benzerlikler bulunmaktadır. İtalyanca öğretiminde söz konusu benzerliklerin kullanılması öğrenme sürecini kolaylaştıracaktır.

KAYNAKÇA

- AKARSU, B. *Dil Kültür Bağlantısı*, İnkılâp Kitabevi, İstanbul, 1998
- AKSAN, D. *Her Yönüyle Dil*, TDK Yayınları, Ankara, 1995
- ALPTEKİN, C. Towards Intercultural Communicative Competence in ELT, *ELT Journal*, s.s.57-64, Sayı 51/1, 2002
- BROWN, H.D. "Learning a second culture", *Culture Bound*, (Ed. Joyce Merrill Valdes), s.s. 33-51, Cambridge University Press, New York, 1994
- BROWN, H.D. *Principles of Language Learning and Teaching*, Longman, New York, 2000
- CORTAZZI, M. ve JIN, L. "Cultural Mirrors", *Culture in Second Language Teaching and Learning*, (Ed. Eli Hinkel), s.s. 196-219, Cambridge University Press, New York, 1999
- CREMONESI, G. ve BELLINI, P. *I Come Italia*, Eli, Recanati, 2007
- ÇETİNAVCI, U.R. Intercultural Communicative Competence in ELT, *Journal of Procedia*, s.s. 3445-3449, 2012
- DEMİRCAN, Ö. *Dünden Bugüne Türkiye'de Yabancı Dil*, Remzi Kitabevi, İstanbul, 1988
- DIADORI, P. ve PALERMO, M. ve TRONCARELLI, D. *Manuale di Didattica dell'Italiano L2*, Guerra, Perugia, 2009

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013



- GÜVENÇ, B. *İnsan ve Kültür*, Remzi Kitabevi, İstanbul, 1996
- KANGAS, T.S. *Why should linguistic diversity be maintained and supported in Europe?*, Council of Europe, Strasbourg, 2003
- KAPLAN, B. R. "Culture in written language", *Culture Bound*, (Ed. J.M. Valdes), s.s. 8-19, Cambridge University Press, New York, 1994
- RUHİ, Ş. "Kültür Araştırmalarında Dilbilimin Yeri: Kültürel Anahtar Sözcük Bakış Açısı", *Dilbilim Temel Kavramlar Sorunlar Tartışmalar*, (Ed. Ahmet Kocaman), s.s. 89-100, Dil Derneği, Ankara, 2006
- SAMOVAR, L.A. ve Porter R.E. ve McDaniel E., *Intercultural Communication*, Wadsworth Cengage Learning, Boston, 2009
- SANGA, G. La scrittura Origini, forme e funzion antropologiche, *La lingua e la cultura*, (Ed. Gabriele Iannaccaro, Vincenzo Matera), s.s. 169-210, Utet, 2009
- TOPUZ, H. *Dünyada ve Türkiye'de Kültür Politikaları*, Adam Yayınları, İstanbul, 1998
- ÜNALAN, Ş. *Dil ve Kültür*, Eskiye Yayınları, Ankara, 2012

EK: GÖRÜŞME SORULARI

I-Kişisel Bilgiler:

1) Cinsiyetiniz: () Erkek () Kadın

2) Bölümünüz: _____

3) Bildiğiniz başka bir yabancı dil var mı? Varsa hangisi/hangileridir?

İngilizce () Fransızca () Almanca () Diğer: _____

II-İtalyanca ile ilgili bilgiler

1) Neden İtalyancayı ikinci yabancı dil olarak seçtiniz?

- Öğrenmesi kolay bir dil olduğu için ()
- Ticaret alanında geçerli bir dil olduğu için ()
- Kültür ve sanat dili olduğu için ()
- İlgi duyduğum için ()
- Diğer: _____

2) İzmir Ekonomi Üniversitesi'nde ikinci yabancı dil olarak İtalyanca öğretimi yararlı mıdır? Neden? _____

3) İtalyancayı öğrenirken hangi açılardan zorlandınız?

- Dil bilgisini öğrenirken zorluk yaşadım ()
- Sözcükleri öğrenirken zorluk yaşadım ()
- Konuşma sırasında zorluk yaşadım ()
- Yazma sırasında zorluk yaşadım ()
- Diğer: _____

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013



4) İleride İtalyancayı hangi alan/alanlarda kullanmayı düşünüyorsunuz?

- Ticaret alanında ()
- Mimarlık alanında ()
- Moda alanında ()
- Mutfak sanatları alanında ()
- Akademik kariyer alanında ()
- Diğer: _____

III- İtalyan Kültürü ve Sanatı dersiyle ilgili görüşler:

1) İtalyan Kültürü ve Sanatı dersini seçmenizin sebebi nedir? Önem sırasına göre 4'den 1'e kadar derecelendiriniz: 4 (çok iyi) 3 (iyi) 2 (orta) 1 (zayıf)

- İtalyan kültürü ilgimi çekiyor 4 () 3 () 2 () 1 ()
- İtalyancamı geliştirebiliyorum 4 () 3 () 2 () 1 ()
- İtalyan yaşam tarzını daha iyi anlıyorum 4 () 3 () 2 () 1 ()
- İtalya'da yüksek lisans yaparken katkıda bulunacağını düşünüyorum 4 () 3 () 2 () 1 ()
- Diğer : _____ 4 () 3 () 2 () 1 ()

2) ITL 415 İtalyan Kültürü ve Sanatı dersiyle en çok hangi dil beceriniz gelişti? 3 (evet) 2 (kısmen) 1 (hayır)

- Dinleme 3 () 2 () 1 ()
- Okuma 3 () 2 () 1 ()
- Konuşma 3 () 2 () 1 ()
- Yazma 3 () 2 () 1 ()

3) İtalyan Kültürü ve Sanatı dersinin size ilginç gelen konuları hangileridir? Önem sırasına göre 5'ten 1'e kadar derecelendiriniz. 5 (çok iyi) 4 (iyi) 3 (orta) 2 (zayıf) 1 (çok zayıf)

- Dünyada İtalyanlar ve İtalyanca 5 () 4 () 3 () 2 () 1 ()
- İtalya'daki bölgeler ve şehirler 5 () 4 () 3 () 2 () 1 ()
- İtalya'daki bayramlar 5 () 4 () 3 () 2 () 1 ()
- İtalyan mutfacı 5 () 4 () 3 () 2 () 1 ()
- İtalya'da spor 5 () 4 () 3 () 2 () 1 ()

4- İtalyan Kültürü ve Sanatı dersinin size katkısı oldu mu? Evet, ise, Hangi konularda? Önem sırasına göre 5'ten 1'e kadar derecelendiriniz. 5 (çok iyi) 4 (iyi) 3 (orta) 2 (zayıf) 1 (çok zayıf)

- İtalyanların yaşamı hakkında bilgi sahibi oldum 5 () 4 () 3 () 2 () 1 ()

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013



İtalyan kültürüne yakınlaştım

5() 4() 3() 2() 1()

Kendi kültürümde farkındalık yarattı

5() 4() 3() 2() 1()

Kendi kültürümle İtalyan kültürünü karşılaştırdım

5() 4() 3() 2() 1()

İtalyanca öğrenmeye olan ilgim arttı

5() 4() 3() 2() 1()

5) İtalyan Kültürü ve Sanatı dersinin işlenişi hakkında neler önerebilirsiniz?



GİRİŞİMCİLİK VE OTONOMİ (ÖZERKLİK) İLİŞKİSİ: EGE ÜNİVERSİTESİ İLETİŞİM FAKÜLTESİ ÖĞRENCİLERİ ÜZERİNDE BİR ARAŞTIRMA*

*Ahsen ARMAĞAN***

ÖZET

Uygarlığın gelişiminden günümüze kadar ki süreçte girişimcilik önemini korumuştur. Girişimcilik, her gelişim evresindeki yapı ve dinamiklere bağlı olarak farklı anlamlar taşımıştır. Bu nedenle sanayi toplumunun girişimcilik anlayışı, bilgi toplumunun girişimcilik anlayışından farklı özellik göstermektedir. Bilgi toplumunun girişimcilik anlayışında; otonom olmak, riske girmek, riski yönetmek, fırsatları değerlendirmek, yenilik yapmak ve proaktif olmak gibi değerler önem taşımaktadır.

Bu nedenle bu çalışmanın temel amacı; genç kuşağın günümüz girişimcilik değerlerine nasıl yönelim gösterdikleri; girişimcilik yönelimlerinin demografik özellikleri temelinde farklılaşma gösterip göstermediği; otonom olup olmadıkları ve girişimcilik yönelimleri ile otonom olmaları arasındaki ilişkilerinin belirlenmesi olmaktadır.

Bu nedenle çalışmanın teorik kısmında, girişimcilik kavramı, girişimciliğe yaklaşımlar, sanayi ve sanayi ötesi (bilgi toplumundaki) toplumdaki girişimci tipolojileri irdelenmiştir. Ayrıca; araştırmaya özgün nitelik kazandıracak olan, otonomi (özerklik) öncülü temel alınarak girişimcilik ile otonomi arasındaki ilişki üzerinde analitik olarak durulmuştur.

Çalışmanın ikinci bölümünde kuramsal bilgiler temelinde, betimsel ve çıkarımsal nitelikli bir alan araştırmasına yer verilmiştir.

Araştırma, bilgi toplumunun temel değerlerinin taşıyıcısı olan ve bilgi üretme yöntemlerini öğrenen farklı disiplinler yaklaşımlarla girişimcilik eğitimi alan üniversite öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmiştir. Elde edilen veriler istatistiksel olarak analiz edilmiştir.

Analizde; frekans ve yüzdeler dağılımı Non- parametrik korelasyon, faktör analizi ve güvenirlik testi yapılmıştır. Ayrıca alt kategoriler için; N-par Mann Whitney Test ve N-Par Kruskal Wallis H testi kullanılmış ve veriler yorumlanarak değerlendirilmiştir.

İstatistiksel analiz sonuçları: Üniversite öğrencilerinin % 50'den fazlasının girişimcilik yönelimli olduklarını belirttiklerini, Orta öğrenimini özel okulda alan öğrencilerin ve anne baba kaybı olan öğrencilerin bilgi toplumunun girişimcilik değerlerini benimsediklerini,

*Bu makale Crosscheck sistemi tarafından taranmış ve bu sistem sonuçlarına göre orijinal bir makale olduğu tespit edilmiştir.

** Doç. Dr. Uşak Üniversitesi İletişim Fakültesi Gazetecilik Bölümü, El-mek: ahsenar@mynet.com

Kasabada doğup büyüyen öğrencilerin otonom olmadıklarını, otonom olan öğrencilerin, geçiş sürecindeki girişimci özelliğine daha çok eğilimli olduklarını göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Girişimcilik, Otonomi, Bilgi Toplumu, Sanayi Toplumu, İletişim.

THE RELATIONSHIP BETWEEN ENTREPRENEURSHIP AND AUTONOMY: AN INVESTIGATION ON THE STUDENTS OF THE COMMUNICATION FACULTY OF THE AGEAN UNIVERSITY

ABSTRACT

Up to present at every stage of the process the development of the civilization entrepreneurship has kept its importance. The entrepreneurship depending on the structural and dynamical factors in every developing stage has gained different concepts. For this reason the concept of entrepreneurship of the industrial society has different future than that of the information society. The important features of the understanding entrepreneurship concept of the information society are such as become autonomous, to take risks, to manage the risk, to take advantage of opportunities, to be innovative and creative and to become proactive.

Accordingly the main purpose of this study is to determine how young generation to be inclined towards the present values of entrepreneurship; how their entrepreneurship be affected by their demographic properties; whether they are being autonomous or not and to find relation between their entrepreneurship inclination and being autonomous.

For this purpose, in the theoretical part of the investigation, entrepreneurship concept and its approachment varieties, industrial and post-industrial entrepreneurship type varieties are examined. Furthermore, as an original character of the study, while the autonomy premise is taken as a basis, the relationship between the entrepreneurship and autonomy is evaluated analytically.

In the second part of the study, on the basis of the theoretical information, a descriptive and deductive field research is taken place.

This research has been carried out on the examples of university students having the basic values of the information society and learning the knowledge production methods and being educated in different types of approachment of entrepreneurship disciplines.

The data obtained have been analysed statistically, in this work, frequency and percentage distribution, Non-parametric correlation, factor analysis, reliability test have been carried out.

Furthermore for sub categories N-par Mann Whitney Test and N-par Kruskal Wallis H Test have been applied and in evaluating the entire data interpretations have been made.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013



The results of the statistical analysis reveal the following features: More than half of the university student assume themselves as having the tendency of entrepreneurship, the private secondary schoole educated students and the orphan students have adopted the entrepreneurship values of the information society, the students born and brought up in the village environment do not show the autonom feature. The autonomous students during the transition period have more tendency to the entrepreneurship character.

Key Words: Entrepreneurship, Autonomy, Industrial Society, Information Society, Communication.

Giriş:

Girişimcilik uygarlığın ilk evresinden günümüze kadarki süreçte önemini giderek arttıran ve her gelişim evresinde farklı paradigma yüklemelerinde bulunduğu için farklı tipolojiler sergileyen bir olgu olarak belirmektedir.

Ekonomik kalkınmanın, refah düzeyindeki gelişmenin, bölüşüm pastasındaki pay artışının istihdam yaratılmasının, yeni endüstriyel atılımların, daha sayılabilecek pek çok özelliklerin omurgası olan girişimcilik, aynı zamanda bir ülkenin ulus ötesine taşınıp ekonomik, sosyal ve kültürel zenginliğini tanıtop, markalaşma düzeyine erişebilmesinin de motorize güçlerinden birisidir.

Bu bağlamda çalışmada girişimcilik kavramı, girişimcilik olgusuna süreç içindeki yaklaşımlar, sanayi ve sanayi ötesi (Bilgi toplumu) toplum çerçevesinde yaklaşılmakta ve her dönemin tipolojik girişimci özellikleri irdelenmektedir. Ayrıca özellikle son dönemde girişimciliğe atfedilen temel özelliklerden birisi olan, otonomi öncülü ele alınarak, girişimcilik ve otonomi arasındaki ilişki, kuramsal düzlemde ve uygulama kısmında belirlenmeye çalışılmaktadır.

1-Girişimcilik Kavramı

Gündelik yaşamda girişim, bir işi yapıp etmek, başlatmak, üretmek için harekete geçmek edimi olarak algılanmakta, girişimci ise, harekete geçebilme koşullarını belirleyen girişken kişi olarak görülmektedir (TÜSİAD).

Literatürler tarandığında çoğu girişimci kavramına ekonomik anlam atfedildiği dikkatleri çekmekte, bu bağlamda da girişimci arz ve talebi yönlendiren, pazarlayan, girişimcilik ise, kaynak ve üretim faktörlerini ekonomik amaçla harekete geçiren kişi olarak tanımlanmaktadır (Aytaç ve İlhan, 2000).

Girişimcilik kavramını ekonomi literatürüne 1755 yılında ilk kez kazandıran kişi Richard Cantillon olmuştur ve kavramı ticaret yapma edimi ile özdeşleştirmiştir. Kavram Cantillon tarafından hem yüksek fiyattan satış yaparak kar elde etmenin nimetlerinden yararlanan, hem de fiyatları aşan maliyetlere yol açan belirsizliklere göğüs geren bireyi ifade etmek için (Cansız, 2007: 7) kullanılmıştır. Bunun yanında emek, sermaye, istihdam gibi kavramlar üzerinde durulması, girişimciliğin temelini atmada önemli bir alt yapı oluşturmuştur.

Daha sonra Avrupa'nın önde gelen profesörlerinden olan Jean Bastile Say, Cantillon'un tanımını geliştirerek risk kavramını literatüre eklemiş ve ek olarak da yönetim ve örgütlenmenin önemini vurgulayarak girişimciliğe ayrı bir boyut kazandırmıştır (Long, 1983: 221).

Girişimciliğe çağdaş bir yaklaşım sergileyen kişi ise Joseph Schumpeter olmuştur. Schumpeter girişimcilik ile vizyon arasındaki bağlantıyı kurarken, hem ekonomik hem

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013



de sosyal psikolojik düzlemde yaklaşmıştır. Özellikle de girişimcinin kişilik örüntüsü üzerinde odaklanmıştır (Lounsbury, 1998: 50-59). Schumpeter'e göre girişimcilik kurumsal bir gerekliliktir. Planları, projeleri, stratejileri oluşturmak, üretmek ve risk almak ön planda tutulmalıdır. Bununla birlikte girişimciler yeni kombinasyonlar repertuarı yaratma işlevini yerine getirirken, yeniliği temel almalı, kaynak, güç ve tüm fırsatları yeniliğe yönlendirmeli, bunun için farklı yöntemler üreterek, kurumlarını farklılaştırarak ileriye taşınmalıdır.

Günümüz bilgi toplumunun temsilcileri ise, girişimcilik etkinliğine daha çok boyutlu ve interdisipliner yaklaşmaktadır. Örneğin Banger (2012), girişimciliği niyet, tutum, davranış ve özdeğerler, kaynak ve değişim faktörleriyle ve süreç perspektifine yönelik olarak ele almakta ve yenilikçi kombinasyonlar yaratma süreci olarak görmektedir.

Gene Hisrich ve Peters (1995: 27), girişimciliği; mal ve hizmet üretebilmek için harekete geçen, pazar fırsatları yaratan ve fiziki ve sosyal riskleri karşılayabilmenin yöntemlerini üreten, sorumluluk yüklenerek, emek, hammadde, sermaye, teknoloji ve bilgi gibi kaynakları bir araya getirerek, artı değer yaratma süreci olarak değerlendirmektedir.

Tüm değerlendirmeler veri olarak alındığında günümüz bilgi toplumunun girişimcilik anlayışı, yeni düşüncelere açık, küreseli kavrayıp değerlendirebilen, değişimi öngörümleyebilen bunun için proaktif planlar, projeler üretebilen bir vizyona gereksinmektedir. Girişimcilik, içinde bulunduğu, kaotik, hızlı, belirsiz ve akışkan koşulların doğurduğu riski üstlenmeyi ve koşullara uyum sağlayacak esnekliği kazanıp, farklı seçenekler üretip, içinden en bilişsel olanı seçip karar vermeyi gerektirmektedir. Bu nedenle motivasyonu ve mobil yeteneği yüksek, güçlü sezgilere sahip, imgeler dünyası geniş, ikna ve iletişim yeteneği güçlü ve koşulları yönetebilen, yaratıcı, yenilikçi olmayı ve tüm bunları realize edebilmek için de otonom (özerk) bir kişilik örüntüsüne sahip olma gibi özellikleri öncelik kapsamına almayı gerektirmektedir (İGİAD, 2012: 21; Hitt, 2005: 57; Lumpkin ve Dess, 2001: 439; Top, 2006: 26).

Girişimciliğe Yaklaşımlar

Girişimciliğe atfedilen özellikler dikkate alındığında onun çok boyutlu ve interdisipliner yaklaşım gerektiren bir olduğu dikkat çekmektedir. Örneğin olguya *ekonomik* perspektiften yaklaşanlar; üretim ve ticari ilişkilerde rasyonelliği sağlama, örgütlenme ve yönetim biçimleri, yeni teknolojiyi entegre etme ve yeni ürün geliştirip, pazar olanaklarını genişletme süreci üzerinde dururken, *sosyal boyuttan* bakanlar; sağlık eğitim çevre, sınıfsal yapı yada kültürel olarak kurumsal çalışma ve eylemlerin tümünü ele almaktadır. *Sosyal psikolojik* yaklaşım sergileyenler; bireysel ve kurumsal nitelikler arasında olan; güç, enerji, dayanıklılık, farkındalık yaratma, başarı gereksinimi, yaratıcılık ve yenilik olarak ele almanın yanında bireyin demografik özellikleri (cinsiyet, eğitim, gelir, aile yönetim biçimi gibi) üzerinde de durmakta ve girişimciliğin otonomi (özerklikle) ile ilişkisine değinmektedir. *Geleneksel ekol*; girişimciliğin liderlik yönüne ağırlık vermekte, tutarlılık, süreklilik, güç, yetki ve sorumluluk yüklenimi, bütünsellik, merkezilik gibi özelliklerini öne çıkarırken, *günümüz bilgi toplumunun* savunucuları daha çok girişimciliği network üzerinden dışa açılma, pazar yaratma, imaj sağlama, akışkanlık, esneklik kazandırma, merkezsizlik, riski fırsata dönüştürme, paydaşlarla etkili iletişim kurabilme, bilgiyi yönetme, stratejik plan ve proje üretme, rekabet, yaratıcılık, yenilik, sinerji ve vizyon yaratma, karların maksimizasyonu, performans, bireysel talepleri geliştirme gibi yönelimlere ve sürece ilgi duymaktadırlar (Cunningham, Lisceron 1991:47). Bu çalışmada girişimciliğe gelişim süreci içinde yaklaşılmakta ve süreç içinde girişimciliğe yüklenen özellikler irdelenmektedir.

Sanayi ve Geçiş Sürecindeki Dönemde Girişimcilik Anlayışı ve Özellikleri

Girişimcilik edimi uygarlığın ilk evrelerinden günümüze kadarki süreçte önemini giderek artırmaktadır. Sanayileşmenin ilk evrelerinde; öz sermaye sahiplerince ve ortaklıklarla, sanayinin

gelişim evresinde; profesyonel yöneticilerce, günümüz sanayi ötesi toplum olarak algılanan dönemde ise; network ağlarının dünyayı kaplaması ile, bilgi iletişim teknolojileri üzerinden bağlantı kurularak yerine getirilen girişimcilik, risk ve ödüllerin paylaşıldığı paydaşların kim ve nerede olduğu kestirilemeyen kolektif girişimcilik anlayışına doğru evrilmektedir (Öztürk, 2008: 21-23).

Ortalama üçyüz yıllık bir süreci kapsayan (17-20 YY.) sanayi toplumunun girişimcilik anlayışı kendi döneminin ona sunduğu sosyal, politik, ekonomik, kültürel yapı ve dinamiklerin etkisi altında belirlenmiştir. O dönemde dışa açılma bağlantılarının yoğun kurulamaması nedeniyle, özellikle iç piyasaya, standartlaştırılmış ürünleri kitlesel ölçekte üretmek dağıtıma sokmak ve pazarlamak ve yüksek kar elde etmek girişimciliğin temel mantığını oluşturmuştur (Tonta, 2005: 7). Sanayileşme döneminde girişimci için önemli olan kıt kaynaklarla maliyeti düşük tutarak üretmek, üretimden kazanç ve kar elde etmek önem taşımaktadır. Bu nedenle üret, depola ve sat mantığı girişimciliğin temel felsefesini oluşturmuştur. O dönemde merkeziyetçiliği temel alan ekonomik model içinde üretimin aksamasını önlemek için mekanistik örgüt yapılarına geçilmiştir. Bu yapılardaki hiyerarşik düzen içinde kurallar, prosedürler, normları devreye sokarak görev ve sorumluluk anlayışı içinde iş akışı sağlanmıştır (Harvey, 1975). Girişimcilikte, sahip olunan liderlik özellikleri ona statüsel güç sağlarken, diğer yandan sermaye ve üretim faktörlerine sahip olma onun ekonomik gücünü belirlemiştir. Sanayi toplumunun girişimcileri, yaşanan ekonomik krizler ve atlatılan savaşlar nedeniyle proaktif olmaktan çok reaktif davranmışlardır. Daha çok kısa dönemli planlamalar ve aldıkları istikrarlı kararlarla girişimcilik etkinliğini yürütmüşlerdir (Sampler, 1998).

20 ve 21. yüzyıl sanayi toplumundan post-sanayi (bilgi toplumu) toplumuna geçiş sürecinin yaşandığı bir dönemdir. Kumon (1992), bu dönemde sanayi toplumuna ait girişimcilik değerlerinin analitik olarak sorgulanmasını ve zayıf yönlerinin giderilmesini dile getirerek sanayi sonrası girişimcilik anlayışının problematik gelişebileceğinden söz etmiştir. Gene H.Marcuse (1969); R.Bahro (1984); J.Galtung (1980) yeni girişimcilik değerlerine eleştirel yaklaşarak ahrazlarını dile getirmiştir. Diğer yandan çoğu yazarda; D.Bell (1983); H.Kahan (1983); A.Toffler (1984); B.Jones (1969) bir asırlık süre içinde gelişimin tamamlanacağını belirtmiştir. (Uluç, 2003: 136).

Geçiş süreci, bir ara dönem olarak girişimcilik anlayışını oldukça zora sokan bir dönem olmuş ve bazen yeni ve eski değerler içi içe geçerken, çoğu zamanda yeni girişimcilik değerlerine direnç gösterildiği için çoğu işletmeler kapanmıştır. Bu dönem özelleştirmeye bağlı olarak katı kuralların esneklediği, dışa açılmanın teşviklerle desteklendiği, merkeziyetçi yapılardan uzaklaştığı ve bireyselleşmeye bağlı olarak, girişimcilik alanında, insan kaynaklarına verilen önemin arttığı ve insan kaynaklarının ön plana çıktığı bir süreci kapsamaktadır (Tonta, 2005).

Geçiş sürecinde girişimciliği belirleyen ve ona atfedilen çok fazla kişisel ve çevresel özellikler rol oynamakla birlikte, burada sadece, araştırmamızın uygulama kısmında ele alınıp incelenecek olan, temel özelliklerden sadece **liderlik, güç, süreklilik ve sorumluluk** değişkenleri üzerinde durulmaktadır.

Liderlik bu dönemde, daha çok hedef kitleyi belli bir amaca yöneltme yeteneği olarak, örgüt ve dış çevreyi etkilemenin yolu olarak görülmüş ve girişimciler bu dönemde liderliğin meşru gücünden, ödüllendirme, zorlama ve uzmanlık gücünün ona kazandırdığı avantajdan yararlanmıştır (David, 2010). Geçiş sürecinde girişimciler bir yandan iç ve dış paydaşlarına girişimcilik yaparken diğer yandan da koçluk vasıflarıyla eylem planlarının yapılması ve kaynakların etkin ve verimli kullanılmasında rehberlik etmişlerdir (Ezerler, 2004). Oysa bilgi toplumunun liderlik anlayışının (Deliveli, 2010: 57) gücünü bilgiden aldığı, vizyon, misyon ve sinerjisi ile kitleleri peşinden sürüklediğini (2010: 57) ifade etmektedir. Liderler transformasyonel liderlik özellikleriyle, geçmiş üzerinden değil, bugün ve yarını dikkate alarak, kolektif duyu, özyeterlilik ve bütünlüğü

oluşturarak, çalışanlarına motivasyon sağlayıp onların bireyselleşmiş ilgilerini dikkate alarak liderlik yapabilmektedir (Gül, 2011: 239).

Girişimci için bu dönemde önemli olan bir özellik de **sürdürülebilirliği** sağlayabilmesi olarak görülmektedir. Sürdürülebilirlik; mevcut risk ve tehditlerin analizini yapmakla başlayıp, yönetim ve erişebilirlik stratejisi ile gelişip, her aşamasını kalite kontrolle besleyip, kurumunu güvence altına almak demektir. Geçiş döneminde, teknolojinin bilgi toplumundaki kadar yaygın olmaması onları, proses analizlerinden, SWOT ve altı sigma analizleri gibi sofistike analizlerden yoksun bırakmıştır (Tonta, 2005). Buna karşın geçiş dönemindeki girişimcilik anlayışında **sorumluluk** anlayışının yoğun olduğu ifade edilebilir. Sorumluluk girişimcinin kişi ve kurumlara karşı kendi yetki alanına giren iş akışı ve pratiklerin sonuçlarını üstlenerek gerekli önlemi alıp yükümlülük üstlenmesidir. Diğerlerini dışlamadan diğerlerinin varlığını kabul etmesidir (Vural, 2011: 63). Ara dönemin girişimcisi, iç ve dış çevrede saygınlık ve güven yaratarak, sorumluluk duyarak kurumun sürdürülebilirliğini yerine getirmiştir (Vural, Coşkun, 2011: 63). Oysa bilgi toplumunda yetki ve sorumluluk anlayışı, desantrelizasyona bağlı olarak girişimcinin olduğu kadar diğer çalışanların kendi iradesine bırakılarak esnekleştirilmiş ve sorumluluk anlayışı yaygınlaştırılmıştır.

Bilgi Toplumunda Girişimcilik ve Özellikleri

Bilgi toplumu; bilginin üretilip yönetildiği bilgi ağları yoluyla küresel ölçekte dolaşıma sokulduğu ve bilginin meta olarak alınıp satılabildiği bir çağı imlemektedir. Özellikle BIT(Bilgi ve İletişim Teknolojisi) teki gelişme hızı ve yakınsamaya (Convergence) bağlı olarak zaman ve mekan sınırları ortadan kalkmakta, en temel güç kaynağı olan bilgi tüm kitleleri etkisi altına alarak değişme, gelişme, kalkınmanın vazgeçilmezi olarak yeni, ekonomik, toplumsal ve kültürel düzeni doğurmaktadır. Bu bağlamda yeni düzen içindeki girişimcilik anlayışı da değişip dönüşmektedir. Girişimcilik bilgi çağının yeni entelektüel sermayesi olarak belirlemekte ve artık altın yakalı girişimcilik anlayışından söz edilmektedir (Uluç, 2003: 73).

Çağın girişimcisi, kitlesel özelleştirme ve bireyselleşme hareketlerine bağlı olarak, dinamik örgütsel yapılar (e-örgüt, öğrenen organizasyon, ağ örgütleri) içinde, yatay yönetim anlayışı ile hareket eden, yenileşmeyi sağlayarak, sürekli gelişimi temele alan, üret, teslim et ya da bilginin sanayileşmesine hizmet et mantığı ile piyasada işlerliğini sağlayan kişilerdir. Üretim sürecinde sıfır hata uygulamaları, SWOT analizlerine yer verme ve altı sigma yöntemleri kullanarak etkinlik, verimlilik ve yüksek performans elde etmeye güdülenmişlerdir.

Özellikle otonom (özerk) çalışan bireyler olarak kendilerinin yaratacağı iş kapasitesinden sorumludurlar. Otonomi onlara büyük özgürlük alanı sağlamakta ve küresele açılıp, rekabet edebilme ve imaj yaratma kolaylaşmaktadır (Deci ve Ryan, 1998).

Çağın girişimcilik anlayışı; agresif rekabet düzeninde her türlü riske göğüs germek ve riski iyi yöneterek fırsata dönüştürmek için, stratejik plan ve projeler üreterek öngörülülüğü ve vizyonerliği merkeze almak durumundadır (Lumpkin ve Dess, 2001: 429).

Bilgi toplumundaki tüm bilgi merkezleri tek bir şebekeye bağlı olduğu için tüketiciler istediği mal ve hizmete dünyanın neresinde olursa olsun anında ulaşabilmektedirler. Bu bağlamda girişimciler müşteri odaklı olmak ve kişiselleşmiş talepleri karşılayabilmek için farklılığı, yaratıcılığı temel alarak her defasında yeni ürün ve hizmetlerle pazar payını korumak ve genişletmek çabası içine girmektedirler (Küçük ve Tonta, 2011: 7).

Bu bağlamda araştırmamızın uygulama kısmı dikkate alınarak, burada bilgi toplumunun girişimci özellikleri olan ve Lumpkin ve Dess'in de üzerinde önemle durduğu **riske girmek**,

fırsatları değerlendirmek, yaratıcılık ve yenilikçi olmak ve geleceği ön görebilmek değişkenleri üzerinde durulmaktadır.

Girişimcilik için **risk**, belirlenen hedef ve stratejilere ulaşma becerisini ketleyen tehditlerin yarattığı her türlü etkidir. Ya da belirsizliğin doğurduğu kaygı potansiyeliyle, kazanç ya da artı değer yaratmanın mümkün olduğu bir ortamda zararı karşılama olasılığı (Ören, 2011: 67) olarak tanımlanmaktadır.

Simon ve arkadaşları girişimcinin risk algısının bilişsel yanlılığından kaynaklandığını belirtmektedir. Örneğin, aşırı güven, kontrol yanlısaması gibi etmenlerin onun aldığı kararlarda, riskler büyük olduğu halde, riski düşük tahmin etmesine, buna karşın büyük atılım göstermesine neden olduğunu dile getirmektedir (Tokmak, 2011: 90).

Günümüzde girişimciliği etkileyecek çok fazla risk faktörü vardır. Küresel piyasalar, artan müşteri beklentileri, teknoloji, değişen iş dünyası değerleri, ekonomik krizler, kaybolan güven, prosedürler gibi. Bunlara karşın risk yönetilebilir bir olgudur. Onun iyi yönetilmesi riskin fırsata çevrilmesinde temel bir adım (Morris ve Kuratto, 2002: 87) oluşturmakta ve girişimcilerin yönetebileceği riske girmeleri günümüzde teşvik edilmektedir.

Fırsatların belirlenmesi için, girişimcinin iyi bir vizyona, deneyime, bilgiye ve bunların yanında da iyi bir metodolojiye sahip olması gerekmektedir. Riskin fırsata dönüştürülmesinde stratejik, finansal, operasyonel ve çevre risklerinin iyi gözlemlenerek hedefin belirlenmesi gerekmektedir. İkinci aşamada da iyi bir yöntem geliştirmesi (kaçınma, yayma, kontrol, paylaşım, transfer ve kabul gibi) ve devreye sokması, daha sonra performans ölçümlerinde beklentisini tutturması aranmaktadır (T.C.Maliye Bakanlığı).

Bilgi toplumunun yükselen paradigmaları olan **yaratıcılık ve yenilik**, girişimcilik anlayışının olmazsa olmazı konumundadır. Girişimcilik için yaratıcılık; fikirlerin, düşüncelerin farklı bakış açısı ile değerlendirilmesi, yenilik ise bir yapı söküm süreci olarak, yaratılan fikir, düşünce ve olasılıkların farklı olarak üretime sokulması eylemidir. Yenilikçi bakış açısına sahip bir girişimci; öngörülü, iyi gözlemci, öğrenmeye açık, meraklı geniş imgelem dünyasına sahip, çözüm odaklı ve araştırmayı seven kişidir (Bozkurt, 2007: 3). Girişimcinin yaratıcılık vasfı kişiselliğinin bir göstergesi iken, onun her alanda yeniliği üretip, pazarlayabilmesi, örgütsel işlevlerin tümünü gerektirmektedir (Duran, 2009: 61).

Çağın girişimcisini diğer dönemlerdeki girişimciden ayıran önemli özelliklerden birisi de **vizyoner** olup, gelecekle ilgili plan, politika, strateji oluşturmaktır. Bilgi çağın girişimcisi, gücünü bilgiden almakla birlikte, gücünü öngörülü ileriye yönelik kararlar alıp bilgi sektörüne katkı sağlamakla yaşam alanı bulabilir. Rekabet ortamında vizyonunu yenilikler üzerinde inşa edebilen ve geleceği kurgulayabilen, fırsatları algılayıp peşinden koşabilen ve pazar yaratmak için çevreyi iletişimsel becerilerle kontrol altına alabilen bir girişimci her zaman talep edilebilir konumunu pekiştirecektir (Lumpkin ve Dess, 1996: 139).

2-Otonomi (Özerklik)

Son dönemlerde kuramsal çalışmalar girişimciliğin, girişimcinin otonom olma özelliği ile yakından bağlantılı olduğu üzerinde yoğunlaşmaktadır. Bu nedenle öncelikle otonomi kavramının ne anlama geldiği ve girişimci için ne ifade ettiğini açığa kavuşturmak yararlı olacaktır. Epistemolojik olarak Otonomi (Özerklik), bireyin her mesafesindeki, yakın ya da uzak, açık yada dolayimli, psiko sosyal, sosyo politik ve kültürel çevresinin ona uyguladığı baskıdan azade alabilme yetisini kazanıp, özgür ve bağımsız karar verebilmesi ve yaşamında bunu içselleştirmesi edimi olarak tanımlanmaktadır (Noam, 2001: 570-580).

Stainberg ve diğerleri (1993: 850) bu olguyu, bireyin kendi dışındaki güçle mücadele edebilmesi için, kendisinin ayırdına varıp kendi seçimlerini yapabilme durumu olarak tanımlanmaktadır. Kişinin kendi öz denetimi altındaki tutum, davranış ve eylemlerini diğerlerininkinden ayırma bilincine ulaşma kapasitesine erişebilmesi olarak görülen otonomi; bireyleşme (individuation), kendi ayırdına varıp kendini belirleyebilme (self determination), kendi kendini bağımsızca organize edebilme (self organization), kendini düzenleyebilme (self regulation), önce aile sonra ikincil çevre ile göbek bağına keserek ayrışabilme (self detachment), kendini denetleme (self control), kendi kararını bağımsız olarak verebilme (self decisionmaking) özelliklerinin hepsini de içeren bütüncül bir yapı (Ryan ve Lynch 1989: 356) göstermektedir.

Otonomiye bütüncül açıdan yaklaşanlar (eklektik) otonominin (özerkliğin) gelişimindeki bilişsel, duyuşsal ve davranışsal unsurların tümünü ele almakla birlikte bireylerin psiko-sosyal gelişiminin temelinde yatan üç temel gereksinimin karşılanabilmesini öngörmekte ve ancak psiko-sosyal olgunlaşmaya erişince otonom olunabileceğini dile getirmektedirler (Deci ve Ryan, 1987: 1030). Bu gereksinimlerin ilki; bireyin yetkinliğini temellendiren nitelik olan, bireyin kişisel yeterlilik gereksinimi duymasıdır. Bu sayede birey, kısa ve uzun hedefler belirleyip o hedeflere ulaşmada rasyonel seçim yapacak kapasiteye erişebilecektir. İkincisi; otonom olmayı gerçekten içtenlikle talep etme gereksinimidir ki bireyin kendi kararlarını verme ve eyleme geçmede katkı sağlasın. Birey bu süreçte kendini özgür hissedebildiği kadar da sorumluluk hissedebilsin. Üçüncüsü; etkileşimi ve iletişimi yönetebilme gereksinimidir. Bu da bireyin toplumsallaşma sürecinde ilişkisel olgunluğa erişebilme ile yakından alakalıdır (Musaağaoğlu, 2004:17).

Bütüncül (eklektik) yaklaşımın bir diğer temsilcisi olan Flammer (1991) otonomi kazanımdaki bilişsel süreçlerin önemi üzerinde durmaktadır.

Sürecin; öncelikle birincil ve ikincil ilişkilerden bağımsızlaşma ve toplumla ilgili ilişki ve iletişim düzeneğini yeniden oluşturma, toplumun başat değerlerini entegre edebilme, kendi tutum ve davranışlarının ayırdına vararak bunların sonuçlarını irdeleyebilme ve kendi gelişimi ile stratejik yöntem geliştirip, geleceği ile hedefler belirlemesi olarak algılamakta ve bu aşamalardaki bilişsel süreçleri irdelemektedir.

Belirtilen bilgiler dikkate alındığında otonomi kazanabilmenin oldukça uzun ve zorlu bir mücadele sürecini gerektirdiği görülmektedir. Kaldı ki bu süreç toplumdan topluma ve kültürden kültüre farklılık göstermektedir. Örneğin ilişkisel (bütünleşik) kültürün üyeleri iç gruplarında daha dayanışmacı dış gruplara karşı uzak mesafededir. Ayrıca kültürel değerleri gereği daha çok sosyal baskı hissetmekte bireyselleşme ve otonom olma hoş karşılanmamaktadır. Ayrışıklık kültüründe ise, bireyselleşme destek görmekte ve üyeler otonom olmaya daha çok yönlendirilmektedir (Kağıtçıbaşı; 1996: 38).

Otonomi kazanma sürecini yaş, cinsiyet, doğup yetiştiği yer, aile yönetim biçimi, eğitim, çevresel uyaranlar gibi daha çok fazla sayabileceğimiz değişkenlerin etkileşimi, oldukça fazla etkileyebilmektedir. Örneğin:

Aydın 2000, Peterson 1999, Noam 2001 özerkliğin yaşla birlikte arttığını saptamışlardır. Cinsiyet farklılığı temelinde yapılan araştırma Aydın, 2000; Noam, 2001 bulguları tutarlı bir sonuç vermemektedir. Araştırmasında ailenin yönetim düzeyini temel alan Musaağaoğlu (2004: 17) demokratik ailelerin çocuklarının özerklik girişimlerini olumlayıp destek verirken, otoriter ailelerin çocukların özerklik eğilimlerini ketleyici tutum sergilediklerini bulmuştur. Steinberg ve diğerlerinin (1994) yaptığı araştırmada, özerklikle akademik başarı arasında pozitif korelatif ilişki olduğu gözlenmiştir (Musaağaoğlu, 2004: 15- 27).

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013



Girişimcilik ve Özerklik İlişkisi

Girişim ve girişimcilik perspektifinden otonom olmayı; bireylerin, grubun ya da kurumların baskılardan bağımsız olarak, kendi yaşam, iş ve hizmet koşullarını iyi yönetebilmesi, hedeflerini belirleyip en uygun bilişsel seçimi yapıp karar vermesi ve ileriye yönelik stratejiler geliştirip özgün yapıtlar üretebilmesi olarak ifade edebiliriz.

Tarihi gelişim sürecindeki farklı evrelerdeki sosyokültürel yapı ve dinamikler, bireylere belirli stereotipik, değer, inanç ve yargılar yüklemekte ve belirli tipolojiler üreterek bireylere sunmaktadır. Bu bağlamda bilgi toplumunun belirlediği yeni girişimci tipolojisi de giderek yaygınlaşmakta ve bireylerin hızla donanımları konusunda rekabetçi eğilimleri arttırılarak girişimcileri yeniden inşa edilmektedir. Farklı bir anlatımla, çağımızın yükselen paradigması olan yeni girişimcilik anlayışı yeni modeller, yeni değerler ve davranış örüntüsü ile girişimcilik yeniden formatlanmaktadır (Thornton, PH 1999: 19- 48).

Bilgi toplumunun girişimci bireylerden beklentilerinin en önemlilerinden birisi de otonom girişimci paradigmasının yüceltmesidir. Çağın girişimcisi her türlü normatiflikten uzak kendi kural ve prosedürlerini, günün koşullarını gözeterek belirleme becerisinde olmalıdır (Lumpkin ve Dess,2001).

Değişimi yakalayıp küresel ve iç rekabet piyasasından pay almak ve pazar payını koruyup ya da genişletmek için, yaratıcı ve yenilikçi olmalı, değişimle baş edebilmek ve gelişimi yakalayabilecek yol yöntem ve stratejik planlamalarını ve uzun elimli politikalarını saptayıp özgürce realize edebilmelidir.

Bir girişimcinin sürekli gelişim trendini izleyip yaratıcı, yenilikçi, riski göze alıp, kriz koşullarını yönetebilmesi onun, tutumsal, bilişsel ve davranışsal açıdan özerk olabilmesi ile yakından ilintilidir.

Öncelikle bir girişimcinin, yakın ya da uzak erimli hedeflerini saptayabilip hedeflerine ulaşmak için farklı seçenekler yaratıp, en uygun kararı vermesi, kendi niyetlerinin, kapasitesinin, değerlerinin, istem ve yoksunluklarının ayırdına varabilmesi farklı bir anlatımla tutumsal otonomiye (özerkliğe) sahip olmasını sorunlu kılmaktadır. Gene; bir girişimcinin kendi hedef, seçenek, kararlarını belirlerken, diğerlerinin, duygu, düşünce ve fikirlerine saygı duymakla birlikte, bağımsız olarak çevre baskısından bağımsızlaşarak, kendi duygularının ayırdına vararak diğerlerinin selameti için sorumluluk yüklenebilmesi onun duygusal otonomiye içselleştirmesi ile yakından alakalıdır. Bu düzlemde kalmayıp; kendisini hedeflerine ulaştırabilecek, stratejik plan ve politikaları saptayıp kendi denetim alanını yaratabilmesinin tek yolu ise, onun davranışsal düzlemde otonom olması ile mümkün olabilecektir.

Bu nedenle bilgi toplumun altın yakalı girişimcisinin kendisine biçilen roller düzeneğini gerçekleştirebilmesi ve onu önceki dönemlerdeki girişimciden farklı kılması, onun otonom özellik taşıması ile yakından ilgili görülmektedir.

Ege Üniversitesi İletişim Fakültesi Öğrencileri Üzerinde Bir Araştırma

Üniversite yaşamı; bir yandan genç kuşaklara kendi mesleki kariyerlerinde uzmanlaşmanın, görev ve sorumluluklarını yüklenip çalıştığı kuruma ve içinde bulunduğu topluma artı değer katabilmenin yol ve yöntemlerini sunarken, diğer yandan da giderek küreselleşen bir dünyanın üyelerden talep ettiği ve çağın öngördüğü değerlere yönelik girişimci özelliklere sahip olmanın, özerk (otonom) ve öngörülü bireyler olarak, bu konuda kendi hedeflerini belirleyip realize edecek, seçimler yapıp doğru karar verebilmenin ve sorunlarını yönetebilmenin alt yapısını da hazırlamaktadır. Farklı bir anlatımla, mezun olduklarında belirli kurumlarda iş arayan değil, iş

yaratan, topluma bu konuda öncülük edip, bu alandaki sorunları yönetebilen, topluma yenilikleri yayan bireyler olarak hazırlamaktadır.

Bu bağlamda Ege Üniversitesi İletişim Fakültesi öğrencileri ile; üniversite eğitim yaşamlarındaki gördükleri dersler kapsamındaki donanımları göz önünde bulundurularak bir araştırma gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın Amacı:

Kuramsal bölümde detaylı bir biçimde işlenen bilgiler temelinde, öğrencilerin girişimcilik yönelimlerinin(Geçiş süreci ya da Bilgi Toplumu) ve otonomi algılarının belirlenmesi ile demografik değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığının tespit edilmesi, ayrıca; girişimcilik yönelimlerinin otonomi algıları ile ilişkili olup olmadığının ortaya çıkarılmasıdır.

Araştırmanın Hipotezleri:

Araştırma amacı dikkate alınarak üç hipotez test edilecektir.

H₁:Üniversite öğrencilerinin demografik özelliklerine (yaş, cinsiyet, aile yapısı, aile yönetim algısı yaşamı algılayış biçimleri, okul başarıları) bağlı olarak girişimcilik yönelimleri, farklılaşmaktadır.

H₂: Üniversite öğrencilerinin demografik özelliklerine (aile yapıları, aile yapısı, aile yönetim biçimleri ve okul başarı durumu, yaşamı algılayış biçimleri) bağlı olarak, otonomi yönelimleri farklılaşmaktadır.

H₃: Üniversite öğrencilerinin girişimcilik yönelimleri, onların otonom özellik göstermeleri ile yakından ilişkilidir.

Araştırmanın Yöntemi:

Araştırma betimsel ve çıkarımsal özellik taşımaktadır.

Araştırmanın Evreni ve Örneklemi:

Araştırmanın evrenini, Ege Üniversitesi İletişim Fakültesi, Gazetecilik, Halkla İlişkiler ve Tanıtım, Radyo Televizyon ve Sinema Bölümleri'nde okuyan öğrenciler (1872 kişi), örneklemi ise, tüm bölüm ve sınıflardan denge gözetilerek, tesadüfi örneklem yöntemi kullanılarak seçilen 168 öğrenci oluşturmaktadır.

Araştırmada Kullanılan Ölçüm Araçları:

Araştırmada anket soru formundan yararlanılmıştır. Araştırmada öğrencilerin demografik niteliklerine yönelik olan sorular çoktan seçmeli olarak hazırlanmıştır.

Öğrencilerin girişimcilik yönelimini belirlemek için hazırlanan sorularda, Lumpkin ve Dess'in (2001: 431) girişimcilik yönelim değişkenleri olarak belirlediği(risk alma, proaktiflik, yenilik, fırsatları değerlendirme ve özerklik) değişkenleri dikkate alınarak hazırlanmış, ayrıca tarafımızdan geçiş sürecindeki girişimci değerleri içinde yer alan dört temel değişken (liderlik, güç, süreklilik ve sorumluluk) sorulara ilave edilmiştir.

Sorulara ilişkin seçenekler, "Hiç katılmıyorum, Katılmıyorum, Kararsızım, Katılıyorum, Tamamen Katılıyorum" şeklinde beşli Likert tipi soru biçimi gözetilerek düzenlenmiştir..

Huges ve Morgan (2007: 661), Lumpkin ve Dess'in önerdikleri girişimcilik yönelimine ilişkin değişkenlerin çok atıf almasına karşın özellikle girişimcinin otonom (özerklik) özelliği ile ilgili bağlantısının uygulama alanında hiç test edilmediğinden söz etmektedirler (Fiş, 2009: 127-164). Bu nedenle bu çalışmada otonomi öncülü dikkate alınmış ve girişimcilik ile ilişkisine yer verilmiştir.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013



Bu bağlamda, Üçüncü grup sorular, öğrencilerin otonomi algısı ile ilgilidir. Algıyı belirleyebilmek için Ergen Özerklik Ölçeği'nden yararlanılmıştır.

Ölçek; gençlerin otonomi algısını ve yönelimlerini ölçümlemek için Noam (2001) tarafından geliştirilmiş, Türkiye'de Musaağaoğlu (2004: 58), Aydın (2000), Kağıtçıbaşı (1996), Sümer ve Güngör (1999) tarafından denenmiştir. Orijinal ölçek ondokuz maddeyi kapsamaktadır. Sorular beşli Likert tipi sorulardan oluşmaktadır.

Noam'ın geliştirdiği otonomi orijinal ölçeğinde, Cronbach Alpha iç tutarlılık kat sayısı; tutumsal otonomi için ,71 duygusal otonomi için ,60 ve davranışsal otonomi için ,64 olarak bulunmuştur. Musaağaoğlu (2004) tarafından üniversite öğrencileri üzerinde denenilen ölçeğin tüm maddeleri için iç tutarlılık kat sayısı, Cronbach Alpha, ,80 olarak bulunmuş, tarafımıza yapılan araştırmada ise toplam Cronbach Alpha, ,83 olarak saptanmıştır.

Araştırmanın Kısıtları:

Araştırma Ege Üniversitesi İletişim Fakültesi öğrencilerini kapsamakta olup genelleme yapılamaz.

Verilerin Toplanması ve Kullanılan İstatistiksel Testler:

168 öğrenciden elde edilen veriler, istatistiksel olarak SPSS 16.0 programında değerlendirilmiştir.

Genel değerlendirmelerde frekans ve yüzdelik testinden H₁ ve H₂ hipotezlerinin değerlendirilmesinde frekans dağılımı, yüzdelik dağılımı, Non-Parametrik korelasyon, güvenilirlik testi, Kaiser-Meyer-Olkin ve Bartlett's Testinin uygunluğu sonucunda açıklayıcı faktör analizi yapılmış ve alt kategoriler için N-Par Man-Whitney Test ile N- Par Kruskal Wallis H testi (Wilcoxon Testi) kullanılmıştır. H₃ hipotezi için ise N Par Kendalls korelasyon testinden yararlanılmıştır.

A-Genel Bulgular

Araştırma bulgularının ilk bölümü öğrencilerin demografik nitelikleri ve yaşam biçimleri ile ilgilidir. Bu bağlamda;

- Cinsiyete İlişkin Bulgular; 168 öğrencinin % 51.1'ini kızlar, % 48.9'unu erkekler oluşturmaktadır.
- Yaş Dağılımları; öğrencilerin % 34.7'si 17-20 yaşları, % 63.2'si 23-28 yaş aralığı, % 1.1'ini ise 28 ve üstü yaştakiler oluşturmaktadır.
- Algılanan Aile Geliri; öğrencilerin % 6.3'ü aile gelirlerini yüksek, % 84.7'si orta ve % 7.9'u ise düşük düzeyde algılamaktadır.
- Yetişilen Çevre; öğrencilerin % 80.0'ı kentte, % 13.7'si kasabada, % 5.8'i kırsal kesimde yaşamakta ve sosyalizasyon sürecini buralarda geçirmektedir.
- Orta Öğrenim; öğrencilerin % 90.5'i devlet okulunda, %5.8'i özel okulda, % 3.2'si yatılı okulda orta öğrenimini tamamlamışlardır.
- Yetişilen Aile Yapısı; öğrencilerin % 80.5'i çekirdek ailede, % 14.2'si geniş ailede, % 5.3'ü ise anne ve baba kabı olan eksik aile içinde yetişmişlerdir.
- Aile Yönelim Algısı; öğrencilerin % 50.5'i ailelerinin demokratik yönelimli olduğunu belirtirken, % 14.2'si otoriter yönelimli, % 36'sı izin verici geleneksel, % 3.7 gibi azımsanmayacak bir düzeydekilerde izin verici ilgisiz aileden geldiklerini belirtmiştir.
- Hayata Bakış Açıları; öğrencilerin % 69.5'i yaşama olumlu bakarken, % 28.9'u mutsuz olduğunu, % 54.2'si okul yaşamında başarılı olduğunu, % 44.7'si orta düzeyde başarı gösterebildiğini ve % 1.1'i ise başarısız olduğunu ifade etmiştir.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013

B-Öğrencilerin Demografik Durumları ile Girişimcilik Yönelimleri Arasındaki İlişkiler (H1 Hipotez Testi)

H1 Hipotezinde demografik veriler, aile biçimi, yönetim algısı, başarı durumu (Alt değişkenler=Bağımsız Değişken) ile girişimcilik yönelimi (Bağımlı değişken) arasındaki ilişki ele alınmaktadır.

Girişimcilik yönelimini saptamak için sorulan sorulara verilen cevaplar incelendiğinde öğrencilerin %41'i girişimci eğilimli olduğunu, % 62.1'i risk almayı sevdiğini, % 62.1'i her türlü fırsatı değerlendirebildiğini, % 85.2'si gelecek odaklı olduğunu, % 37.4'ü işine karşı sorumluluk duyacağına inandığını, % 60.4'ü liderlik ve koçluk yönelimli olduğunu, % 82.4'ü kararlılıktan hoşlandığını, % 77.2'si çevreye karşı kendisini güçlü hissettiğini, % 67.3'ü de kendisini yaratıcı bulduğunu ifade etmiştir.

Genel dağılıma bakıldığında verilen cevapların % 50'nin üzerinde olduğu ve öğrencilerin girişimcilik yönelimi konusunda epeyce istekli olduğu ifade edilebilir.

Girişimcilik yönelimine ilişkin genel bulguların anlamlı kılınıp kolay yorumlanabilmesi için verilerin gruplanması yoluna gidilmiştir. Verilerin faktör analizine uygun olup olmadığını saptamak için ise KMO ve Bartlett's Testi uygulanmış ve sonuçların faktör analizine uygun olduğu belirlenmiştir.

Kaiser Meyer Olkin Measures of Sampling Adequacy	,801
Ki Kare	,304.999
Bartlett's Testing Sphericity Sigma 2-tailed	,000

Tablo 1- Açıklayıcı Varyans Analizi

Gruplar	Özdeğer	Varyans %	Toplam %
1	3.064	24.281	24.281
2	1.114	22.149	46.430

1.Faktör varyansı: Varyansın % 24.281'ini,

2.Faktör varyansı: Varyansın % 22.149'unu

Faktörler toplam varyansın % 46.430'unu oluşturmaktadır.

Değişkenlere ilişkin verilerden iki tanesinin özdeğerinin 1'i aştığı gözlenmiştir. Bu da verilerin iki faktöre ayrılabilirliğini göstermektedir.

Güvenirlilik test sonucunda toplam Cronbach Alpha (.892) olarak bulunmuştur. Bu durum araştırmanın güvenilir olduğunu göstermektedir.

Tablo 2- Açıklayıcı Faktör Analizi

	Faktör 1	Faktör 2
(15) Lider ve koçluk yönelimliyim	,682	
(17) Çevreye karşı güçlüyüm	,634	
(14) İşe karşı sorumluyum	,625	
(10) Girişimci eğilimliyim	,590	
(16) Kararlılıktan hoşlanırım	,442	
(12) Rekabetçiyim/Fırsatları değerlendiririm		,697
(18) Yaratıcıyım/Yenilikçiyim		,651
(11) Risk almayı severim		,567
(13) Gelecek odaklıyım (proaktifim)		,544

*Rotated Component Matrix Analysis

*Rotation Method Varimax With Kaiser Normalization

Faktör 1; Beş maddeyi içermektedir (Liderlik ve koçluk yönelimi, güç kullanmaya eğilim, sorumluluk, kararlılık ve girişimcilik eğilimi).

Varyans ağırlığının %24.281'ini oluşturan bu maddeler, dikkatlice analiz edildiğinde, bilgi toplumunun bazı öğelerini içermekle birlikte, ağırlıklı olarak sanayi toplumunun girişimci özelliklerini de barındırdığı dikkati çekmektedir. Bu nedenle **“Faktör 1’i Geçiş sürecindeki girişimci değerlerine yönelim** olarak tanımlamak daha gerçekçi olacaktır. Bu grupta faktör ağırlığı en belirgin madde ise (,682) liderlik ve koçluk yönelimi olarak belirmektedir.

Faktör 2;Dört maddeyi kapsamaktadır (Fırsatlardan yararlanmak/fırsatları kollamak, yaratıcılık/yenilik, risk almak ve gelecek odaklı olmak). Maddeler varyansın %22.146’sını oluşturmaktadır. En belirgin maddenin faktör ağırlığı (,697) olan fırsatları kollayıp değerlendirme olduğu anlaşılmaktadır.

Maddeler irdelendiğinde, bilgi toplumunun girişimci bireylere yüklediği temel değerleri içerdiği anlaşılmaktadır. Bu nedenle **“Faktör 2”ye Bilgi toplumu girişimcilik değerlerine yönelim** başlığını vermek uygun görülmüştür.

Alt değişkenler ile girişimcilik eğilimi arasındaki ilişkiyi saptayabilmek ve anlamlı yorum yapabilmek için Mann-Whitney ve Kruskal Wallis testinden yararlanılmıştır. Bulgular öğrencilerin:

- Cinsiyetleri (Kız, Erkek),
- Yaş dağılımları (17-23, 23-28, 28 ve üstü),
- Yetiştikleri çevre (Kent, Kasaba, Kırsal alan),
- Aile yönetim algıları (Demokratik, Otoriter, İzin verici geleneksel, İzin verici ilgisiz),
- Okul başarı algısı (Başarılı, Başarısız ve Orta düzey),
- Hayata bakış açısı (Olumlu, Olumsuz, Kararsız),

alt boyutları ile, girişimcilik yönelimlerinden 1.faktörde ve 2.faktörde yer alan (geçiş sürecindeki girişimcilik değerlerine yönelim ve bilgi toplumun değerlerine yönelim) değişkenler arasında istatistiksel olarak ($p>0.05$), anlamlı bir farklılaşma bulunamamıştır. Bu nedenle belirtilen değişkenler dikkate alındığında H_1 hipotezi olumlanmamıştır. Buna karşın alt değişkenlerden;

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013

- Öğrencilerin orta öğrenimlerini ne türde bir okulda sürdürdükleri (Devlet, Özel, Yatılı),
- Öğrencilerin yetiştikleri aile biçimi (Çekirdek, Geniş, Anne baba kaybı),

ile, faktör 2 (Bilgi toplumu girişimci değerlerine yönelim) arasında istatistiksel olarak ($p < 0.05$) düzeyinde anlamlı farklılaşma olduğu aşağıdaki tablolardan da izlenmektedir.

Tablo 3- Orta Öğrenim Kurumları ve Girişimcilik

	Orta Öğrenim	N	MeanRank
Faktör 1 Geçiş Sürecindeki Girişimcilik Değerlerine Yönelim	-Devlet Okulu	152	84.13
	-Özel Okul	10	110.20
	-Yatılı Okul	6	77.30
	TOPLAM	168	
Faktör 2 Bilgi Toplumundaki Girişimcilik Değerlerine Yönelim	-Devlet Okulu	152	91.49
	-Özel Okul	10	125.64
	-Yatılı Okul	6	75.33
	TOPLAM	168	

Sonuç

	Faktör 1 Geçiş Sürecindeki Girişimcilik Değerlerine Yönelim	Faktör 2 Bilgi Toplumundaki Girişimcilik Değerlerine Yönelim
Chi-Square	,558	8.872
dF	2	2
Asymp Sig2	,757	0,004
Tailed		

Özel okullarda eğitim gören öğrencilerin “bilgi toplumunun girişimcilik değerlerine yönelimleri”nin, devlet ve yatılı okulda okuyanlara nazaran daha fazla olduğu, tablo 2’den izlenmektedir.

Bilindiği üzere özel okullar, her türlü teknolojik donanım ve imkanlara sahip olan iyi eğitim yanına kar amacı güden, toplumun üst sosyo-ekonomik katmanında yer alan ailelerin çocuklarının eğitim gördüğü yerler olarak algılanmaktadır. Öğrencilerin çoğunlukla aile bireyleri, kendi girişimlerinde, özel sektörde ya da kamu sektörünün üst kademelerinde beyaz ya da altın yakalı statüde görev yapmaktadır ve ailelerin çoğu kendi çocuklarına iyi bir gelecek sunmak düşüncesi ile özel okullara yönlendirmektedir.

Özel okullar, sistemin değerlerinin taşıyıcısı ve yeniden üreticisi olarak, içinde bulunan bilgi çağının değerler sistemini öğrencilere aktarmaktadır. Elde edilen bulguların bu varsayımı doğrular nitelikte olduğu düşünülmektedir.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013

Tablo 4- Aile Yapısı ve Girişimcilik İlişkisi

	Orta Öğrenim	N	Mean Rank
Faktör 1	-Çekirdek Aile	152	95.00
Geçiş Sürecindeki Girişimcilik Değerlerine Yönelim	-Geniş Aile	24	81.17
	-Anne-Baba Kaybı	10	90.83
	TOPLAM	186	
Faktör 2	-Çekirdek Aile	152	91.07
Bilgi Toplumundaki Girişimcilik Değerlerine Yönelim	-Geniş Aile	24	86.67
	-Anne-Baba Kaybı	10	142.50
	TOPLAM	186	

Sonuç

	Faktör 1 Geçiş Sürecindeki Girişimcilik Değerlerine Yönelim	Faktör 2 Bilgi Toplumundaki Girişimcilik Değerlerine Yönelim
Chi-Square	1.398	8.224
dF	2	2
Asym SigTwo Tailed	,497	,016

Tablo irdelendiğinde anne baba kaybı olan aileden gelen öğrencilerin (142.50) bilgi toplumunun girişimcilik değerlerine yönelimlerinin daha yüksek olduğu izlenmektedir. Kağıtçıbaşı (2000: 37) başarı güdüsünün girişimcilik eğilimini destekleyen temel güdülerden birisi olduğunu ve yoksunluk, doyumsuzluk, ilgisizlik ya da itibar kaybı gibi kişiyi rencide edecek sosyal-psikolojik etmenlerin, savunma mekanizması kanalıyla bireyi motive edeceğini ifade etmektedir. Bu durumda, anne-baba kaybı olan öğrencilerin, öğrenilmiş çaresizlik yerine, kendilerini güvence altına almak için çağın gereklerine ve değerlerine uyum sağlamayı tercih edip, bilgi toplumunun girişimcilik anlayışlarına, diğerlerinden daha fazla yöneldikleri düşüncesini çağrıştırmaktadır.

C-Öğrencilerin Genel Durumları ile Otonomi (Özerklik) Arasındaki İlişkiler (H₂ Hipotezi)

H₂ Hipotezinde demografik veriler; yaş, cinsiyet, gelir algısı, aile biçimi, yönetimi, başarı durumu ve yaşamı algılama biçimi(Alt Değişkenler= Bağımsız Değişken) ile otonomi (Özerklik= Bağımlı değişken) arasındaki ilişkiler ele alınmaktadır.

Otonomi ölçeğinde belirlenen sorulara verilen yanıtları yorumlayabilmek amacıyla verilerin gruplanması gerekmektedir. Verilerin faktör analizine uygun olup olmadığını anlamak için, KMO ve Bartlett's testine tabi tutulmuş (,801), ki-kare (,304.996) ve sig (,000) bulunarak sonuçların uygun olduğu saptanmıştır.

Tablo 5- Açıklayıcı Varyans Analizi

Gruplar	Özdeğer	Varyans %	Kümülatif %
1	4.752	18.058	18.058
2	1.694	15.871	33.929

1.Faktör Varyansı; toplam varyansın % 18.058’ini,

2.Faktör Varyansı; toplam varyansın % 15.871’ini,

Faktörlerin her ikisi toplam varyansın % 33.929’unu oluşturmaktadır.

Güvenirlilik testi sonucunda 19 soru için Cronbach Alpha değeri (,803) olarak bulunmuştur. Bu durum araştırmanın güvenilir olduğunu göstermektedir.

Tablo 6- Açıklayıcı Faktör Analizi

Faktör 1		Faktör 2	
Bir şey istediğimde nasıl elde edeceğimi bilirim	,747	Yeteneklerim sorulduğunda uzun süre düşünmek zorundayım	,573
Hedeflerime nasıl ulaşacağımı bilirim	,746	Hedeflerimde plan yapmakta zorlanırım	,565
Yeteneklerimin neler olduğunu bilirim	,649	Başkalarının isteklerine uyma eğilimliyimdir	,553
Hayattaki seçimlerimin neler olduğunu bilirim	,679	Seçim yapmakta zorlanırım	,541
Bir şeyler yapmak istediğimde bir planım vardır	,524	Çoğu hedefi ulaşılmaz görürüm	,509
Diğerleriyle aynı görüşte olmadığımda kendi kararımı uygulayamam	,516	Çabuk Karar veremem	,508
Ne istediğimi bilirim	,490	Kararlarım üzerinde başkaları etkilidir	,496
Yaptıklarım kendi kontrolüm altındadır	,334	Bir şeye hazırlanırken güçlük çekerim	,493
Başkalarından farklı şeyler yaparım	,327	Diğer insanlarla tartışmaktan çekinirim	,487
Başkalarının beni yönlendirmesine izin vermem	,262		

*Rotated Component Matrix Analysis

*RotationMethodVarimaxWithKaiserNormalization

Tablodan da izleneceği gibi; **Faktör 1**, on maddeyi içermektedir. Faktörler analiz edildiğinde, *tutumsal, bilişsel ve davranışsal otonom (özerk) olmayı simgelemektedir.* *

Otonom oluşla ilgili en belirgin madde faktör ağırlığı (,747) olan “Bir şey istediğimde nasıl elde edeceğimi bilirim”dir.*

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013

Faktör 2, dokuz maddeyi içermektedir. *Tutumsal, bilişsel ve davranışsal otonom (özerk) olamama eğilimini belirlemektedir.* Özerk olamamaya ait en belirgin madde ise faktör ağırlığı (,573) olan “Yeteneklerim sorulduğunda uzun süre düşünmek zorunda kalırım”dır.

Bağımsız (alt değişkenler) ile bağımlı değişkenler (otonom olma, otonom olamama) arasındaki ilişkiyi saptayabilmek (H₂ Hipotezi) ve anlamlı yorumlar getirebilmek amacıyla Mann-Whitney ve Kruskal- Wallis test sonuçları aşağıda belirtilmektedir. Bulgular öğrencilerin;

- Cinsiyetlerine (Kız-Erkek),
- Yaş dağılımları (17-23, 23-28, 28 ve üstü),
- Yetiştirdiği aile yapısı (Çekirdek, Geniş, Anne baba kaybı),
- Orta öğrenimi nerede tamamladığı (Devlet, Özel ve Yatılı okul),
- Aile yönetim algısı (Demokratik, Otoriter, İzin verici geleneksel, İzin verici ilgisiz),
- Hayata bakış açısı (Olumlu, Olumsuz, Kararsız),

alt boyutları ile otonom olma ve otonom olamama arasında istatistiksel olarak ($p>0.05$), anlamlı bir farklılık belirlenemediği için, belirtilen değişkenler için H₂ hipotezi olumlanmamıştır. Buna karşın; öğrencilerin yetiştiği çevre (Kent, Kasaba ve Kırsal kesim ile otonom olma ile anlamlı bir farklılık bulunmazken otonom olamama arasında $p= ,003$ değerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olduğu gözlenmiştir.

Tablo 7- Yetiştirilen Çevre ve Otonomi İlişkisi

		N	MeanRank
Faktör 1 Otonom (Özerk) Olma	-Kent	135	87.45
	-Kasaba	23	69.30
	-Kırsal	10	70.80
	TOPLAM	168	
Faktör 2 Otonom (Özerk) Olamama	-Kent	135	78.53
	-Kasaba	23	114.91
	-Kırsal	10	95.20
	TOPLAM	168	

Sonuç

Kruskal Wallis Test	Faktör 1 Otonom Olanlar	Faktör 2 Otonom Olmayanlar
Chi-Square	2.843	11.512
dF	2	2
AsymSigTwoTailed	,241	,003

Veriler kasabada doğup büyüyen ve sosyalizasyon sürecini kasabada geçiren öğrencilerin, kent ve kırsal alanda yetişenlerden daha az otonomi eğilimli olduğunu (114.91) ortaya koymuştur.

Biz duygusuna bağlı bütünleşik kültürel değerlerin yaygın olduğu kasabalarda, bireyleşme ve özerk davranış sergilemek oldukça güçtür. Kasabalar, kendine özgü; duygu, düşünce, inanç, değerler, davranış örüntüsü ve tavırlarıyla daha çok geleneksel normların hüküm sürdüğü küçük,

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013

homojen ve sosyal kontrolün etkili olduğu, görece istikrarlı toplumlardır (Dönmezer, 1994: 266). Birincil ve ikincil sosyal çevre kontrolünün yoğun olduğu yerlerde otonom yönelim göstermenin oldukça güç olduğu ve bireysel çaba göstermek gerektiği düşünülmektedir.

D-Öğrencilerin Girişimcilik Eğilimi ile Otonomi (Özerklik) Arasındaki İlişki (H₃ Hipotezi)

Öğrencilerin girişimcilik yönelimleri (Geçiş sürecindeki girişimcilik değerlerine yönelim/ Bilgi toplumu girişimcilik değerlerine yönelim) ile otonom olup olmamaları arasında ilişkinin olup olmadığını saptamak için, Non -Parametrik Korelasyon Testi'nden yararlanılmıştır.

Spearman's rho	Faktör 1 Geçiş Sürecindeki Girişimcilik Değerlerine Yönelim	Faktör 2 Bilgi Toplumu Girişimcilik Değerlerine Yönelim	Faktör 1 Otonom Olan Öğrenciler	Faktör 2 Otonom Olmayan Öğrenciler
Faktör 1 Geçiş Sürecindeki Girişimcilik Değerlerine Yönelim	-	-	$r = ,482^{**}$ Sig (2ta)= ,000 N= 165	
Faktör 2 Bilgi Toplumu Girişimcilik Değerlerine Yönelim		-	$r = -281^{**}$ Sig (2tai)= ,000 N= 165	

Tablo 8- Öğrencilerde Girişimcilik-Otonomi İlişkisi

** 0,01 hata paylı çift yönlü korelatif ilişki

Test sonuçları:

Geçiş sürecindeki girişimcilik değerlerine yönelim ile otonom olma arasında oldukça yüksek ve aynı yönlü bir korelatif ilişki olduğunu göstermektedir. Farklı bir anlatımla; öğrencilerin geçiş sürecindeki girişimcilik değerlerine yönelimleri arttıkça (otonom) özerklik yönelimleri de artmakta, bunun tersi olarak azaldıkça diğeri de azalmaktadır.

Buna karşın; bilgi toplumu girişimcilik yönelimleri ile (otonom) özerklik eğilimi arasında ters yönlü bir korelatif ilişki gözlenmiştir. Farklı bir anlatımla; bilgi toplumu girişimcilik yönelimleri arttıkça özerklik eğilimleri azalmaktadır ya da bireyler özerk oldukça, bilgi toplumunun girişimci değerlerine yönelimleri azalmaktadır.

Her iki korelasyon sonuçları birbirini doğrular niteliktedir. Bu durum; bulgulardan da hatırlanacağı üzere çoğu orta sınıftan gelen ve kamu okullarında eğitim gören oldukça özerk yönelim gösteren öğrencilerin, bilgi toplumunun girişimciliğe yönelik değerler sistemine ihtiyatla yaklaştıkları düşüncesini çağrıştırmaktadır. Diğer yandan da otonom olan bu öğrencilerin dünyadaki belirsizlik, kaos, kriz, akışkanlık yaşanan günümüz toplumsal koşullarının talep ettiği, bilgi toplumuna yönelik girişimcilik değerlerine eleştirel yaklaştığı sanısını da uyandırmaktadır. Bu durumu netleştirmek için daha derinlikli araştırma yapılması gerekmektedir.

Sonuç:

Çalışmanın kuramsal bölümünde girişimcilik kavramı, girişimciliğin boyutları ve sanayi dönemi, geçiş dönemi ve bilgi toplumunun girişimcilik özellikleri üzerinden irdelenmiştir. Ayrıca otonomi öncülü temel alınarak otonominin girişimcilikle ilişkisi irdelenmiştir.

Kuramsal bilgiler ışığında Ege Üniversitesi öğrencilerinin, girişimcilik ve otonomi algılarının düzeyleri ve değişkenlere yönelimleri, alan araştırması ile belirlenmeye çalışılmıştır. Elde edilen istatistiki bulgular değerlendirilmiştir.

Bulgular aşağıda özetlenmektedir.

Kız ve erkek öğrencilerin yarıdan fazlası 23-28 yaş aralığındadır. Büyük çoğunluğunun aile gelirleri orta düzeydedir, öğrencilerin çoğu, kentte doğup büyümüşler ve ağırlıklı olarak devlet okulunda orta öğrenimini tamamlamıştır. Gene büyük çoğunluğu çekirdek ve demokratik yönetim yönelimli aileden gelmekte, yaşama olumlu bakmaktadır.

Öğrencilerin cinsiyetleri, yaş dağılımları, yetiştikleri çevre, aile yönetim algıları, okul başarısı, hayata bakış açıları ile geçiş sürecindeki döneme ait girişimci özellikleri ve bilgi toplumuna ilişkin girişimci özellikleri arasında istatistiksel anlamda farklılaşmaya dayalı bir ilişki gözlenmemiştir. Buna karşın; orta öğrenim kurumlarından özel okulda eğitim gören öğrencilerin, bilgi toplumunun girişimcilik değerlerine yönelimli olduğu, gene anne ve baba kaybı olan ailelerdeki çocukların bilgi toplumunun girişimcilik değerlerine, geçiş sürecindeki girişimcilik değerlerinden, daha fazla eğilimli olduğu bulgulardan anlaşılmaktadır.

Öğrencilerin cinsiyet, yaş, ailede yönetim algısı, aile yapısı, eğitimi, hayata bakış açısı ile otonom olmaları ya da olmamaları arasında istatistiksel anlamda anlamlı bir ilişki belirlenmezken, buna karşın; kasabada yetişen öğrencilerin, kent ve kırsal kesimde yetişen öğrencilerden farklı olarak otonom (özerk) olmadıkları belirlenmiştir.

Öğrencilerin girişimcilik yönelimleri ile otonom olup olmamaları arasındaki ilişkiye dair bulgular analiz edildiğinde;

Geçiş sürecindeki girişimcilik değerlerine yönelim ile otonom olan öğrenciler arasında istatistiksel olarak pozitif yönlü korelatif ilişki olduğu gözlemlenirken, otonom olan öğrencilerle bilgi toplumunun girişimcilik değerlerine yönelim arasında istatistiksel olarak ters yönlü bir korelatif ilişki olduğu belirlenmiştir. Farklı bir anlatımla, öğrencilerde otonom olma özelliği arttıkça, bilgi toplumunun girişimcilik değerlerine yönelim azalmaktadır. Öğrenciler bilgi toplumunun, riske girmek, yaratıcı ve yenilikçi olmak, fırsatları değerlendirmek gibi değerlerine ihtiyatlı yaklaşıp içinde bulunulan koşulları (belirsizlik, kaos, akışkanlık, kriz) dikkate alarak daha eleştirel bakmaktadır.

Şüphesiz ki bulguları genellemek mümkün değildir. Ancak bu çalışmanın, girişimcilik ile özerklik ilişkisini ele alan ilk çalışma olduğu göze alındığında bu alana katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- AKINCI, B.ve COŞKUN, G. (2011), **Kurumsal Sosyal Sorumluluk ve Etik**, Gümüşhane Üniversitesi. İİBF Dergisi, Mart (1).
- AYTAÇ, Ö.ve İLHAN, S. **Girişimcilik ve Girişimci Kültür: Sosyolojik Bir Perspektif**, www.sosyalbil.selcuk.edu.tr/...Omer%20/Aytac%20 , Erişim Tarihi: 17.10.2013.

- BANGER, G. (2012), **Türkiye Ulusal Bilgi Sistemi**, <http://www.hssgm.gov.tr/menu/stratejikyonetim/turkiye-ulusal-bilgi-sistemi-esaslarıpdf>, Erişim Tarihi: 17.10.2013.
- CANSIZ, E. (2007), **Üniversite Öğrencilerinin Girişimcilik Özelliklerinin Belirlenmesi**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi, SBE, İşletme ABD, Isparta.
- CUNNINGHAM, J.B. LISCHERON, J. (1991), **Defining Entrepreneurship**, Journal of Small Business Management, 29 (1), 45-61.
- DAVID, G. (2010), **The Social Construction of Leadership**, A Sailing Guide Management Communication Quarterly, 2 (4).
- DECI, E. ve RYAN, R.M. (1987), **The Support of Autonomy and the Control of Behavior**, Journal of Personality and Social Psychology LIII.
- DEVELİ, Ö. (2010), **Yönetimde Yeni Yönelimler Bağlamında Lider Yöneticilik**, S.D.Ü Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Kamu Yönetimi ABD, Isparta.
- DURAN, C. ve SARAÇOĞLU, M. (2009), **Yeniliğin Yaratıcılıkla İlişkisi**, Celal Bayar Üniversitesi, İİBF Yönetim ve Ekonomi Dergisi, Cilt 6, Sayı 1, Manisa.
- EZERLER, U. (2004), **Bir Gelişme Modeli Olarak Koçluk**, <http://www.kariyerkafe.com>, Erişim Tarihi: 21.10.2013.
- FİŞ, M. ve WASTI, A. (2009), **Örgüt Kültürü ve Girişimcilik Yönelimi İlişkisi**, ODTÜ Geliştirme Dergisi 35, S: 127-164.
- FLAMMER, A. (1991), **Self Regulation**, Encyclopedia of Adolescence, New York, Garland Pub.
- GÜL, H. ve SAHİN, K. (2011), **Bilgi Toplumunda Yeni Bir Liderlik Yaklaşımı Olarak Transnasyonal Liderlik**, Selçuk Üniversitesi, SBE Dergisi 25.
- HISRIC, R. ve PETERS, R. (1995), **Entrepreneurship Starting Developing and Managing a New Enterprise**, Third Ed., Irwing Pub.
- HITT, M. (2005), **Entrepreneurship Management** N.Y. Mc Graw Hill, USA.
- HOFFM, A. J. (1984), **Psychological Separation of Late Adolescents from Their Parents**, Journal of Counseling Psychology XXXI.
- LONG, W. (1983), **The Meaning of Entrepreneurship** American Journal of Business Vol 8, p 220-238.
- LOUNSBURRY, M. (1998), **Collective Entrepreneurship The Mobilization of College and University Recycling Coordinators**, Journal of Organizational Change Management, 11 (1).
- LUMPKIN, G.T. ve DESS, G.G. (2001), **Linking Two Dimensions of Entrepreneurial Orientation to Firm Dimensions**, Journal of Business Venturing 16, P: 429-451.
- MORRIS, M.H ve KURATKO, D.E (2002), **Corporate Entrepreneurship**, Harcourt Pub. Orlando.
- MUSAAĞAOĞLU, C. (2004), **Ergenlik Sürecinde Özerkliğin Gelişimi ile Algılanan Anne Baba Tutumları Arasındaki İlişkiler**, Hacettepe Üniversitesi, SBE Psikoloji ABD, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- NOAM, J.M. (2001), **Adolescent Autonomy Characteristics and Correlates** Delft: Eburan Delft Pub.
- OREN, K. ve BİÇKES, M. (2011), **Kişilik Özelliklerinin Girişimcilik Potansiyeli Üzerine Etkisi**, S.D.Ü, İ.İ.B.F Dergisi, C (16), S: 67-86.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013



- ÖZTÜRK, İ. (2008), **Girişimcilik İktisadi Gelişme ve İş Ahlakı Demeği Yayını** 8, İstanbul.
- RYAN, R.M. ve LYNCH, J.H. (1989), **Emotional Autonomy Versus Detachment**: Revisiting Vici Studies of Adolescence and Young Aduthood, Child Development LX.
- SAMPLER, J.L. (1998), **Redefining Industry Structure for the Information Age** Strategic Management Journal, John Willey&Sons Ltd., 4(12).
- STEINBERG,L (1993), **Adolescence** (3rd edition), New York: McGraw-Hill.Inc.
- THORNTON ,P.H. (1999), **The Sociology of Entrepreneurship**, Annual Review of Sociolog, Aug.Vol 25.
- TOKMAK,S. (2011), **Girişimcilik ve Bilişsel Yanlılık**, Girişimcilik Kalkınma Dergisi, 6 (1).
- TONTA, Y. KÜÇÜK ,M.E. (2005), **Sanayi Toplumundan Bilgi Toplumuna Geçiş Sürecinde Temel Dinamikler, Bilgi Çağı ve Teknolojik Gelişmeler Işığında Toplum, Yönetim ve Lider Yaklaşımları** Uluslararası Sempozyumu, 12-13 Mayıs, İstanbul.
- TOP ,S. (2006), **Girişimcilik Keşif Süreci**, Beta Basım Yayınevi, İstanbul.
- TUSİAD, **Türkiye’de Girişimcilik**, Basın Bülteni, <http://www.tusiad.org.tr>, Erişim Tarihi: 20.10.2013.
- ULUÇ, G. (2003), **Küreselleşen Medya: İktidar ve Mücadele Alanı**, Anahtar Yayınları, İstanbul.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013





THE SIGNIFICANCE AND NECESSITY OF CRITICAL THINKING FOR RELIGIOUS CULTURE AND ETHICS COURSE TEACHER*

*Hacer ÂŞIK EV***

ABSTRACT

In this study which has two main chapters, in the first chapter, the importance and necessity of having critical thinking skills for RCEC teacher with regards to the main competencies and sub-competencies in the “RCEC Teacher Special Field Competencies”. In the second chapter, some studies about RCEC teachers within the field and a research about RCEC teacher candidates have analyzed and RCEC teachers’ critical thinking skills are tried to be presented. It seems necessary and inevitable for a RCEC teacher to have critical thinking skills, for both “Teaching Profession Competencies” and “RCEC Teacher Special Field Competencies”, and for the religion which has been made an education subject to the program and the students. It seems necessary and inevitable for a RCEC teacher to have critical thinking skills, for both “Teaching Profession Competencies” and “RCEC Teacher Special Field Competencies”, and for the religion which has been made an education subject to the program and the students. RCEC teachers have considered as adequate in terms of having critical thinking skills and use them efficiently, whereas some aspects need to be improved. For this reason, critical thinking skills must be acquired to RCEC teachers during their education. To achieve this, critical thinking must be a separate class within the curriculum of the department of RCEC teacher; and also the other classes of the department should be taught to reveal and feed the students’ critical thinking tendency and help them to have the habit to think critically.

Key Words: Critical thinking, Religious Culture and Ethics Courses teacher, Religious Culture and Ethics Teaching Special Field Competencies

*Bu makale Crosscheck sistemi tarafından taranmış ve bu sistem sonuçlarına göre orijinal bir makale olduğu tespit edilmiştir.

** Yrd. Doç. Dr. Celal Bayar Üniversitesi İlahiyat Fakültesi İDKAB Eğitimi Bölümü, El-mek: hacerev@gmail.com

DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ ÖĞRETMENLERİ İÇİN ELEŞTİREL DÜŞÜNMENİN ÖNEMİ

ÖZET

Türkiye’de ilkokul, ortaokul ve lise programlarının bütünleyici bir parçası olan DKAB derslerinin kendisinden beklenen sorumlulukları yerine getirebilmeleri için çağın değişen ihtiyaç ve şartlarında DKAB öğretmenin eleştirel düşünme becerilerine sahip olmaları gerekli ve kaçınılmaz görünmektedir. İki temel bölümden oluşan bu çalışmada birinci bölümde DKAB öğretmenin eleştirel düşünme becerisine sahip olmasının önemi ve gerekliliği “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri”ndeki ana yeterlikler ve bunlara bağlı alt yeterlikler ve program açısından ortaya konulmaya çalışıldı. İkinci bölümde, alanda DKAB öğretmenleri ile ilgili yapılan bazı çalışmalar ve DKAB öğretmen adayları ile ilgili yapılan bir araştırma analiz edilerek DKAB öğretmenlerinin eleştirel düşünme düzeyleri ortaya konulmaya çalışıldı. DKAB öğretmenin eleştirel düşünme becerilerine sahip olması hem “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri” ve “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri” hem de program, öğrenci ve öğretim konusu yapılan din açısından zorunlu ve kaçınılmaz görünmektedir. Araştırma sonuçlarından DKAB öğretmenleri eleştirel düşünme becerilerine sahip olma ve bunları etkin bir şekilde kullanabilme bakımından bazı konularda yeterli görülürken bazı yönlerinin ise güçlendirilmesi gerekmektedir. Bu nedenle eleştirel düşünme becerileri DKAB öğretmen adaylarına eğitimleri sırasında kazandırılmalıdır. Bunun için DKAB öğretmenliği bölümü lisans ve lisansüstü programlarına eleştirel düşünme ayrı bir ders olarak konmalı ve bölümün diğer dersleri de eleştirel düşünme eğilimlerini ortaya çıkartıp besleyecek, öğrencilerin eleştirel düşünme alışkanlığı kazanmalarına yardımcı olacak şekilde işlenmelidir.

Anahtar Kelimeler: Eleştirel düşünme, eleştirel düşünme ve DKAB öğretmeni, eleştirel düşünme ve DKAB öğretmeni özel alan yeterlikleri.

I. Introduction

Education, is a process intended to provide individuals with the best necessary qualifications required for her to develop in balance and in harmony with all her characteristics and to accomplish all her roles most successfully. (Yeşilyaprak, 2000). In this process which contains several activities, it is aimed “to raise the individual as a constructive and productive person who is respectful to human rights, values personality and enterprise, feels responsibility towards society and who has a healthy developed personality and character in terms of physical, mental, moral and spiritual and emotional aspects, an independent and scientific power of thinking and a broad world view” and “to prepare her for life by improving her interest, tendency and talents, providing her with necessary knowledge, ability and behavior, and the habit to work together and to provide her a profession that will increase her happiness and to contribute to the happiness of society” (Turkish National Education Fundamental Law).

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013



In accomplishing these goals, all parts of the education system take active part. The teacher, who is one of the most active parts of the system, besides these goals, additionally takes important responsibilities such as, on the one hand improving the individual's and society's welfare and happiness and on the other, to support and expedite economic, social, and cultural development in national unity and solidarity and ultimately make the society that the individual lives in, a constructive, creative, and prominent partner of contemporary civilization (Turkish National Education Fundamental Law). In other words, the teacher is one the most important powers that determine (shape) the destiny and future of the both the individual and the country. Atatürk, while putting into words the importance of the topic with the expression, "the assurance of the future depends on an education with sturdy foundations and education depends on the teacher", also emphasized that new generation will be the creation of teachers.

However in order to make sure that the dispositions and talents of children and the youth, so to say the "new generation" are revealed and improved, that they are equipped with the necessary skills the era requires, and in order to contribute to their development in balance and in harmony with all their orientations so that they are able to carry a step further both themselves and the society they live in, the education system should be improved and revised constantly. One of the building blocks of the system is the teacher, so the mission of the teacher and what qualities and competence this mission requires must be questioned and developed continuously. That is because the world constantly changes due to developments in various fields and so the qualities and competences of teachers who are contributing to the development of individuals who are capable of leading this change, diversify.

Of the most important qualities and competences of today's teacher, so that she can contribute to the development of individuals who are capable of leading the improvements and changes of various fields, should be critical thinking. Because, the aim of today's education, which is starting to attract attention and comes to the fore of the others, is to raise independent individuals who are careful and temperate in their decisions and who build them on critical thinking. Also to decide independently and pursue one's right to choose clearly depends on the ability of reasoning. Because of that, critical thinking has become an important goal of independent societies (Carrol, 1989) and has been one of the basic skills for both teachers and students to be endowed with (Âşık Ev, 2012). Also the European Union Teachers' Professional Development Report puts emphasize on the necessity of the teaching occupation to be professionalize and states that one of the qualifications of the professional teacher is critical thinking. (Faculty of Teacher Training and Educational Sciences, 1982-2007).

Critical thinking should also be one of the most important qualifications and competences of teachers of the Religious Culture and Ethics Course (RCEC) which is a subsidiary part of elementary, secondary, and high school programs in Turkey. Because, it is expected from the RCEC to constitute the conditions for the students to improve their conscious and to show them ways that will help them to solve problems in life. Additionally, in these courses students can, with help of the emotions like love, tolerance, brotherhood, and peace growing in them, develop a more humanistic attitude while approaching different cultures and can gain necessary flexibility and skills to adapt to changes. And other than that, students can develop the skill to understand different interpretations of religion with the help of the course possessing the aforementioned qualification. As we see, besides the other courses, also the RCEC helps the students to be aware of their responsibilities and their own being by improving the cognitive and affective powers which they potentially have inside them and contributes to the determination of their position among beings and of their duties. However, this help and contribution cannot be accomplished with a program not including critical thinking (Âşık Ev, 2012).

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013

A. The Aim Of The Study

One of the aims of this study is to try to reveal how important and crucial it is to have critical thinking skills for a RCEC teacher in the changing needs and conditions of the era to make sure that RCEC, that are supplementary parts of the elementary, secondary and high school programs in Turkey, fulfill their expected responsibilities. Another aim of the study is to - by putting emphasize on the vital importance to have critical thinking skills for RCEC teachers- attract attention to the importance of adding an independent “Critical Thinking Course” to the RCEC education undergraduate and postgraduate program and of delivering the lectures of this program in such a way that they improve critical thinking skills.

B. The Method And Finiteness Of The Study

This study was conducted with the documentary research method. In this study which is a notional research based on literature survey, it has been aimed to find datum by analyzing the achieved resources, previous researches with content analysis and to interpret and evaluate these achieved datum with a critical approach. This study has been confined to the importance and necessity of the RCEC teacher to have critical thinking skills.

II. Why Is It Necessary And Important For A Religious Culture And Ethic Course Teacher To Have Critical Thinking Skills?

It seems that it is inevitable for a RCEC teacher to have the skill of critical thinking for several basic reasons. Among these reasons, religion can be mentioned which is being made subject to competencies in “The General Competencies of the Teaching Profession” and “Special Field Competencies of RCEC Teacher” and to sub-competencies as well as program, student, and education under these.

In this study we shall try to examine the necessity and importance of the RCEC teacher to have critical thinking skills, in the aspect of the RCEC Teacher Special Field Competencies and RCEC program.

A.The Necessity And Importance Of The RCEC Teacher To Have Critical Thinking Skills In The Aspect Of The “RCEC Teacher Special Field Competencies”

Also most of the RCE Teaching Special Field Competencies which have been formed within the scope of the Support for the Basic Education Project requires, just like in general teaching necessities, the attitude and skills of critical thinking. We can range them as the following:

a) The Sub-Competencies And Performance Indicators Of The “Planning, Organizing And Evaluating Teaching” Competency Field

The sub-competencies and performance indicators which are considered to be related to critical thinking in the “Planning, Organizing And Evaluating Teaching” competency field, can be ranged as following:

The performance indicators related to critical thinking in the sub-competency field of “*Ability to Organize Learning Environments*”: “Forming warm and positive environments in order to provide students’ participation and improve their success.” “To undertake the task of being coordinator in the teaching process by cooperating and producing mutual projects with teachers from other disciplines.” “To constitute warm and positive environments aiming to provide students’ active participation and to increase their success, by considering every single student’s interests and needs while organizing the learning environments.” “To form multiple learning environments within and outside the school which develop all students’ interaction with the teacher

and among one another” (Elementary School Religious Culture and Ethics Course Teacher Special Field Competencies, 2008: 3).

The performance indicators related to critical thinking in the sub-competency fields of “*Ability to Use Methods, Techniques, Materials and Resources Suitable to RCEC*” and “*Ability to Use the Technological Resources in the Teaching of RCEC*”: “To share opinions on the importance of the use of information technologies for the individual and the society.” “To share acquired information and experience about developing the methods, techniques, material and resources during the teaching process which are suitable to the environment, the content and the level of the student, with colleagues.” “To evaluate the necessary technological resources the students need during the RCEC teaching, like software and web-pages, critically and make sure they use them actively.” “To use the communication technology tools for effective communication and cooperation with the student, colleagues and administrators, families and specialists” (ESRCEC Teacher Special Field Competencies, 2008: 4).

The performance indicators related to critical thinking in the sub-competency field of “*Ability to Use the Tools and Methods of Measurement and Evaluation*”: To evaluate the measurement results and give feedback to students and their parents.” “To project the measurement and evaluation results to practice”.

The performance indicators related to critical thinking in the sub-competency field of “*Ability to Manage and Organize the National Feast and Ceremonies*”: “To work in collaboration with all teachers during the organization of the national feast and ceremonies.” “To assure students’ active participation in national feasts and ceremonies by making cooperation between schools” (ESRCEC Teacher Special Field Competencies, 2008: 5).

The performance indicator related to critical thinking in the sub-competency field of “*Ability to Cooperate with Society for the Transformation of the School into a Culture and Learning Center*”: “To share with different environments the projects that the school has applied together with society during the transformation to a culture and learning center, increasing communication of the school with society, and during fulfilling economical, social and educational needs of society.”

The performance indicators related to critical thinking in the sub-competency field of “*Ability to Make Workshops Which Take Into Consideration Students That Require Special Education and Have Special Needs*”: “To cooperate with families, special education teachers and relevant specialists in order to determine the level, pace, and category in the special learning field of the students with special needs and which require special education.” “To make plans to enable the students who have special necessities and needs special education improve.” “To share the information and experiences on adapting the instruction tools, methods and techniques, and the educational environment to the students with special needs and which require special education.” “To determine the new learning goal according to the improvements of the students with special needs and which require special education, cooperating with the parents, special education teachers and the relevant specialists” (ESRCEC Teacher Special Field Competencies, 2008: 6).

b) “The Religion Phenomenon” Competency Field, The Sub-Competences And The Performance Indicators And Critical Thinking

The sub-competences and the performance indicators which are thought to be about “The Religion Phenomenon” competency field can be ranged as following:

The performance indicators related to critical thinking in the sub-competency field of “*The Ability to Guide the Students to Recognize the Fundamental Concepts about the Religion*”: To

make intriguing studies (works) intended to encourage students to study (research) the concepts related to the religion.” “To organize activities intended to expand and understand the students’ repertory of religious concepts” (ESRCEC Teacher Special Field Competencies, 2008: 7).

The performance indicators related to critical thinking in the sub-competency field of “*The Ability to Enable the Students to Realize the Progress of the Religion throughout the History*”: “To cooperate with the colleagues and the specialists to organize activities intended to analyze the progress of the religion throughout the history” (ESRCEC Teacher Special Field Competencies, 2008: 7).

The performance indicators related to critical thinking in the sub-competency field of “*The Ability to Guide the Students to Recognize Different Religions and Believes*.”: “To guide students to study on the fundamental characteristics of the religions that exist such as Islam, Christianity, Judaism, Hinduism, Buddhism.” “To guide the students by organizing activities that would provide them to be respectful and tolerant about different religious and believes considering the personal differences.” “To organize activities intended to adopt the students the habit to research and analyze the religions through their main sources.” “To guide the colleagues to develop ideas to enable people with different religious believes to approach one another with empathy” (ESRCEC Teacher Special Field Competencies, 2008: 7).

The performance indicators related to critical thinking in the sub-competency field of “*The Ability to Enable the Students to Realize that the Aim of the Religion is to Make People Morally Good, and Happy*”: “To diversify the students’ activities concerning the necessity of the freedom of religion, conscious, thought and speech, and the effects of these concepts on people’s happiness.” “To organize alternative activities that include the religion’s contribution to the national unity and solidarity, and the culture of peace and reconciliation, considering the students’ personal differences.”

The performance indicators related to critical thinking in the sub-competency field of “*The Ability to Guide the Students to Comprehend the Relationship between the Religion-Revelation-Mind-Science*”: To diversify the activities intended to enable the students to understand that critical thinking is advised in Quran.” “To diversify activities intended to enable the students to comprehend that Islam does not conflict with mind and science, it encourages the scientific knowledge and the religion and the science are not one another’s alternative,” and “to cooperate with the institutions and organizations on this subject” (ESRCEC Teacher Special Field Competencies, 2008: 8).

The performance indicators related to critical thinking in the sub-competency field of “*The Ability to Guide the Students to Know about and Benefit from Quran*”: “To enable the students to reach and benefit from the main religious sources to know about Quran.” “To organize activities intended to develop the students’ ability to use the fundamental religious sources while knowing about the Quran.” “To guide the colleagues to diversify the activities intended to adopt the students the habit to use the Quran as the main source regarding the religious questions.” “To cooperate with various institutions to diversify the activities which develop the students’ ability to know about and benefit from the Quran” (ESRCEC Teacher Special Field Competencies, 2008: 9).

The performance indicators related to critical thinking in the sub-competency field of “*The Ability to Enable the Students to Realize the Differences and Similarities in the Understanding of Religion and Their Reasons*”: “To organize activities which enable students to share their knowledge that has been gained through the observation of the differences and similarities in the understanding of the religion in the classroom environment.” “To organize activities which develop students’ critical thinking abilities to comprehend the anthropological, geographical, political and

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013



economic reasons of the different understandings of religion.” “To guide the colleagues to diversify the activities intended to make students understand that the differences in the understanding of religion are valuable, according to their level of development” (ESRCEC Teacher Special Field Competencies, 2008: 9).

The performance indicators related to critical thinking in the sub-competency field of “*The Ability to Enable the Students to Realize the Reflections of the Religion on the Individuals and the Society*”: “To guide the students to observe the manners and behaviors towards the religion in their immediate environment.” “To encourage the students to research the reasons of the manners and behaviors towards the religion in their immediate environment.” “To prepare the students environments which enable them to interpret their observations on the manners and behaviors towards the religion in their immediate environment” (ESRCEC Teacher Special Field Competencies, 2008: 10).

The performance indicators related to critical thinking in the sub-competency field of “*The Ability to Guide the Students to Interrelate the Relationship Between the Religion, Society and Culture*”: “To explain the students Ataturk’s opinions on the religion, morality and secularism by citing sources.” “To guide the students to observe the religions’ contributions to the national unity and solidarity in the daily life.” “To organize activities which enable students to research Ataturk’s opinions on the religion, morality and secularism by citing sources.” “To organize activities which enable students to observe their environments, in order to realize the interaction between the religion and culture.” “To cooperate with the colleagues to diversify the activities which enable the students to research Ataturk’s opinions on the religion, morality and secularism.” “To diversify the activities intended to make the students comprehend the impact of understanding the religion correctly on understanding the culture, considering their personal differences” (ESRCEC Teacher Special Field Competencies, 2008: 10).

The performance indicators related to critical thinking in the sub-competency field of “*The Ability to Guide the Students to Know about Turkish People’s Conversion to Islam, the Forming of Their Understanding of Religion and Their Contributions to the Civilization*”: “To guide the students to research the process of Turkish people’s conversion to Islam.” “To cooperate with the institutions and organizations on the matter of Turkish people’s conversion to Islam, the forming of their understanding of religion and their contributions to the civilization, considering the students’ personal differences” (ESRCEC Teacher Special Field Competencies, 2008: 11).

c) “Belief” Competency Field, The Sub-Competences And The Performance Indicators And Critical Thinking

The sub-competences and the performance indicators which are thought to be about “Belief” Competency Field can be ranged as following:

The performance indicators related to critical thinking in the sub-competency field of “*The Ability to Guide the Students to understand the concept of belief*”: “To organize activities to help students to understand the concept of belief.” “To diversify the activities that explain the concept of belief, considering the students’ personal differences.” “To organize activities which enable the students to research and evaluate the differences between the true belief and superstitions by citing the main resources” (ESRCEC Teacher Special Field Competencies, 2008: 11).

The performance indicators related to critical thinking in the sub-competency field of “*The Ability to Enable the Students to Comprehend the Elements that Generate Belief*”: “To diversify the activities that explain the elements of belief, considering the students personal differences.” “To encourage the students to observe and research in order to identify the reflections of the concept of Accident-Destiny on the community life. To cooperate with the colleagues on that matter.” “To

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013

enable students to question the misunderstandings of the destiny concept in the society, and to prepare environments for their sharing” (ESRCEC Teacher Special Field Competencies, 2008: 11).

The performance indicators related to critical thinking in the sub-competency field of “*The Ability to Guide the Students to Realize the Effects of Belief on Emotions, and the Relationship Between Belief and Behavior*”: “To guide the colleagues on their studies intended to enable the students to approach one another’s religion with tolerance (ESRCEC Teacher Special Field Competencies, 2008: 12).

d) “Prayer” Competency Field, The Sub-Competences And The Performance Indicators And Critical Thinking

The sub-competences and the performance indicators which are thought to be about “Prayer” Competency Field can be ranged as following:

The performance indicators related to critical thinking in the sub-competency field of “*The Ability to Enable the Students to Learn the Fundamental Concepts about prayer*”: “To explain students the fundamental concepts about prayer.” “To organize activities for students to explain the fundamental concepts about prayer, considering their personal differences.” “To cooperate with the colleagues to diversify the explanatory activities on the fundamental concepts about prayer” (ESRCEC Teacher Special Field Competencies, 2008: 13).

The performance indicators related to critical thinking in the sub-competency field of “*The Ability to Enable the Students to Comprehend the Relationship Between Belief-Prayer-Behavior*”: “To prepare environments which enable students to observe the relationship between belief-prayer-behavior, and to present their observations.” “To cooperate with the colleagues to organize activities which enable the students to realize the impact of the prayer on daily life, through research and observation” (ESRCEC Teacher Special Field Competencies, 2008: 15).

The performance indicators related to critical thinking in the sub-competency field of “*The Ability to Guide the Students to Learn the Suras, Verses and Prayers with their meaning, which are read During Prayer*”: “To make studies to teach the students the suras, verses and prayers with their meaning, which are read during prayer.” “To organize activities, considering the students’ personal differences, to teach the students the suras, verses and prayers with their meaning, which are read during prayer” (ESRCEC Teacher Special Field Competencies, 2008: 15).

e) “Morality And Values” Competency Field, The Sub-Competences And The Performance Indicators And Critical Thinking

The sub-competences and the performance indicators which are thought to be about “Morality and Values” Competency Field can be ranged as following:

The performance indicators related to critical thinking in the sub-competency field of “*The Ability to Guide the Students to Comprehend the Universal Moral Values*”: “To explain the students the reasons and harms of the bad habits, and the ways to prevent them.” “To enable students to research on the reasons and harms of the bad habits, and the ways to prevent them.” “To cooperate with parents to follow the students’ moral development.” “To prepare suitable environments for students to research the reflections of the universal values on different societies, and to discuss the results of their research.” “To cooperate with the colleagues in the studies on the reasons and harms of the bad habits, and the ways to prevent them” (ESRCEC Teacher Special Field Competencies, 2008: 19).

The performance indicators related to critical thinking in the sub-competency field of “*The Ability to Guide the Students to Comprehend the Importance of the Family on the Embrace of*

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013

the Moral Values”: “To enable the students to research the importance the family for themselves and for the society they live in” (ESRCEC Teacher Special Field Competencies, 2008: 19).

III. The Necessity And Importance Of Having Critical Thinking Skills For A RCEC Teacher In Terms Of The Program

In both primary and secondary education RCEC program, religious education is described both as an instrument of elucidating and as a process that enhances the ways of learning and the ability to use the mind. It is also specified that this process includes the students’ attempts to adjust to a critical interpretation of the world, to a kind of explanation and to a form of living (Curriculum of ESRCEC, 2007; the Curriculum of Secondary Education RCEC, 2010).

According to this, the main object of the religious education, which helps the students to understand and give the meaning of themselves, their environment, the religious thought and the whole universe, cannot merely be to teach religion and to provide more objective knowledge as a social phenomenon; furthermore, its object must be to improve the students’ intelligence and character (Iheoma, 1997). Another aim that is expected from religious education to reach is to increase awareness to both the individuals’ own development and problems and communal development and problems (Schipani, no year). To sum up, the aim of RCEC must be to improve every aspect of the students in a balance, and contribute them to have a strong personality, and have the requirements to improve themselves and the society.

One of the qualifications RCEC needs to provide for the students to acquire, in order to accomplish the aforementioned aims is critical thinking manners and skills. As it has been emphasized at the beginning of the study, RCEC has to create the necessary conditions for the students to improve their awareness by developing their critical thinking skills, and has to show them the ways to cope with the problems of life. Besides that, these classes have to help the students to acquire the necessary open-mindedness and skills to adopt new things and have a more humanistic attitude towards different cultures, by growing such feelings of love, toleration, fraternity and peace. As an addition, these classes are expected to help the students to promote different points of view, and to have a better understanding of different interpretations of religion (Âşık Ev, 2012).

When the curriculum of RCEC is analyzed, it can be seen its general structure and approach, the vision, the fundamental principles it has been developed on, the general aims that creates its structure, its learning domains, its acquisitions and most of the activity examples require critical thinking manners and skills.

IV. The Critical Thinking Tendencies, Manners And Skills Of “RCEC Teacher Special Field Competencies” And “The Program Of RCEC” Required

It is possible to array critical thinking tendencies, manners and skills the program of RCEC required under these topics:

A. The Mind

The mind is a part of critical thinking. Critical thinking includes paying attention to the mind and its power, and this leads to be connected with the mind voluntarily and nonrandomly. However, this does not mean to be connected with the mind aimlessly, but to be guided by the mind and be moved by it properly (Cuypers, 2004). This means to be motivated and guided by the mind in both thinking and acting. Relying on the research based upon the mind, and relying on oneself about his/her own skills and intelligence are ranked among the affective tendencies of critical thinking. Critical thinking is a way of thinking that is based upon and agreeable with the principles of the mind, and it uses reasoning efficiently (Âşık Ev, 2012).

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013

One of the most significant aims of RCEC is to improve the mind and use it efficiently. It is specified in the curriculum that RCEC is not only an edification tool, but also a process to enhance one's ways to acquire knowledge and ability to use his/her mind (the Curriculum of ESRCEC, 2007; the Curriculum of Secondary Education RCEC, 2010).

Religion, the main subject of the curriculum of RCEC, has come for people. It has to be understood correctly in order to accomplish its mission to develop individuals' personality and to provide solutions for his/her problems. Besides that, the cultural heritage, which presents how the religion has been understood and brought into action throughout the history, is not a constant, closed and inanimate pile or a phenomenon people had to invent; on the contrary, the cultural heritage is a phenomenon that is needed to be studied, understood and used in problem solving (Curriculum of Secondary Education RCEC, 2010). Because the world and people keeps changing and new problems keep adding to the old ones. Therefore, it cannot be expected of the rising generation, which is provided merely ready-patterns, to live in this world successfully (the Curriculum of Secondary Education RCEC, 2010: 6). The ability to use the mind efficiently must be thought to the students in order to understand the religion and the cultural heritage and to provide solutions for the problems in accordance with the diversified interests and needs.

RCEC teachers are expected to help the students to use their mind. A RCEC teacher organizes activities for students to understand the fact that Quran advises critical thinking, and Islam does not conflict with mind and science, it encourages the scientific knowledge and the religion and the science are not one another's alternative (RCEC Teacher Special Field Competencies, 2008).

B. Knowledge

Knowledge is another part of critical thinking. Looking for the relevant knowledge and finding the trustworthy sources of knowledge falls within the aims of critical thinking. Interest in acquiring knowledge, a curiosity that research thoroughly, looking for the trustworthy knowledge enthusiastically and willingness to acquire knowledge on certain topics by analyzing them with a wide perspective are ranked among the affective tendencies of critical thinking. Critical thinking presents certain standards that make inactive information, active illiteracy and active knowledge recognizable; such as clearness, accuracy, relevancy, rationality, thoroughness, meaningfulness, accuracy, wideness and objectiveness. With these standards, reliable information can be distinguished from the others and the damages the latter caused can be prevented or reduced. Thanks to this, awareness can be raised for those who did not realize that inactive knowledge active misinformation damage them and their environment. As an addition, individuals try to recognize the inactive knowledge on their minds and clean them by analyzing and turning them into meaningful things through critical thinking (Paul, Elder, 2002).

In RCEC program, it is stated that a "supra-sect" and "religion-based" approach has been taking while preparing the content of the course. It is also stated that the aim of this approach is to enable students to acquire reliable knowledge on the religious, cultural and moral values, and developing the conscious of living together. An important aim of religious education is "to give accurate knowledge to the rising generation about the religion and raise the awareness of the students" (Curriculum of ESRCEC, 2007: 3). ESRCEC teacher explains the students the fundamental concepts and organize activities to enhance and understand their richness of notions on religion, to provide them accurate information. ESRCEC teachers enable the students to reach the primary religious sources and use them efficiently. Also, they make studies to teach the students the suras, verses and prayers with their meaning, which are read during prayer (ESRCEC Teacher Special Field Competencies, 2008). Because, it is not possible to give religious education with a learn-by-rote approach. A knowledge that has not become a part of the conscious and that is

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013

unresolved, cannot be active. Such knowledge can cause wrong associations, and prevent the formation and development of the conscious. Even if it becomes a part of the conscious, it blurs the mind and causes mistakes (Selçuk, 2000). At the present time, the accepted approach about religious education is formulated as “to create the necessary conditions to enable the students to improve their conscious and to show them ways that can help to cope with the problems of life” (the Curriculum of Secondary Education RCEC, 2010: 6).

C. Research, Examination

Approach to every knowledge, opinion, assumption, deduction, conclusion, event and fact with a restrained doubt, and research and examine their reliability and validity are within critical thinking skills. Research and examination, which are involved in the sub skills of analysis, that is itself a cognitive skill of critical thinking, helps to understand the topic objectively and solve the problem evenhandedly and rationally. Besides, it may help to overcome the inconsiderate, fallacious and intellectually inadequate irrational defense (Critical Thinking: The Delphi Report, 1990: 13). A curiosity that led to a thorough research is also ranked among the affective tendencies of critical thinking.

“Research”, is considered to be one of the basic skills which have been given in ESRCEC class. RCEC teacher makes intriguing studies intended to research the religious concepts to give the students the ability to research. RCEC teachers also organizes activities that will get the students adopt the habit to examine and research the religions and beliefs through their main sources, and guides students to study on the fundamental characteristics of the religions that exist such as Islam, Christianity, Judaism, Hinduism, Buddhism (ESRCEC Teacher Special Field Competencies, 2008).

The other topics ESRCEC teacher organizes activities about and directs the students to research as follows: Religion, conscience, the necessity of the freedom of speech and expression and the effects of these concepts on people’s happiness. To examine Atatürk’s opinions on the religion, morality and secularism by citing sources. To determine the reflections of the concept of Accident-Destiny on the community life. The reasons, harms and the ways of preventing bad habits. The importance of the family for the students and for the society they live in. Research is considered to be one of the advanced cognitive skills that will be given in the elementary, secondary and high school RCEC programs.

D. Questioning

“Questioning” is ranked among the sub skills of “deduction” and “analyses”, which are cognitive skills of critical thinking. Critical thinking develops people’s courage to question ideas, claims, arguments, prejudices, assumptions and all kinds of information that is provided (Âşık Ev, 2012). According to Glasser, there are three main elements that create critical thinking. Having logical questioning and reasoning knowledge generate the first one. The second is an attitude that includes having a visionary and rational approach towards the problem, and the third is having the ability to use these known skills (Gürkaynak, Üstel, Gülgöz, 2003: 7). Critical thinking also requires to have the predisposition to questioning the references of the mind (Cuypers, 2004: 77).

A critical thinker, who wants to question all kinds of information, always wants to ask why, for what, and how (Facione, 2009). With the consistent and meaningful questions that are asked, a critical thinker not merely tries to find the answer, but also tries to understand the causation between the events and facts, and how the facts occur.

“Questioning” falls within the advanced intellectual skills the students need to acquire in RCEC program. In this program, it is emphasized that students should be taught as to question for

what purpose, for whom, and in what kind of world the knowledge will be used (Curriculum of ESRCEC, 2007: 3).

In the second phase of the childhood which comes across with the junior high school years, and in the first years of the youthfulness which come across with the high school years, it can be seen that the students questions everything starting with themselves. Teens the most serious questioning about their existence and the world they live in starts in this period (Gündüz, ed. Mustafa Köylü, 2010).

RCEC teacher should encourage the teen to question. Because the strong need to learn and understand oneself and the world which is felt during this period, bring the teen together with the religious thought, understanding and practices (Gündüz, ed. Mustafa Köylü, 2010: 67). The affirmativeness and permanence of this meeting depends on an accurate and healthy religious education and to the ESRCEC the teacher.

Primarily, RCEC teacher should prepare environments for students to support their critical and improving ideas and expressions about different religious understandings. This is one of his/her special field competencies. Another competency of RCEC teacher is to enable the students to question the common misunderstandings of the religious concepts in the society, and to prepare environments for their sharing (ESRCEC Teacher Special Field Competencies, 2008).

E. Understanding And Making Sense Of

Meaningfulness is one of the standards of critical thinking. Critical thinking contributes to understand and make sense of the topic with activities such as analysis, synthesis, comparison, observation and research thoroughly (Âşık Ev, 2012).

It is emphasized both in the elementary school and secondary education curriculum that human, thought, freedom, morality and cultural heritage should be respected within religious education. According to the program, an educational approach that respects human carries the willingness to understand and make sense of his/her existence, thoughts and deeds. As for respect to the thought, it is related to the understanding of besides one's own truths, others may have their own truths, too (Curriculum of ESRCEC, 2007, p.3). With these five aspects that is emphasized in the program, it is pointed out that it is not possible to give religious education with a learn-by-rote approach, and suggested that it cannot be expected of the rising generation, which is provided merely ready-patterns, to live in this world successfully. This emphasizing also shows that the fundamental skills which are considered to be significant in terms of critical thinking such as "developing conscious" and "problem solving" have determined the approach that has been grounded on in the developing process of the program (Curriculum of ESRCEC, 2007). Developing conscious makes possible for religion to understand and make sense of the individuals' existence and their environment, and the events and facts more objectively and rationally.

"Understanding" is also considered to be the advanced cognitive skills that will be acquired to the students in the program. One of the qualifications the program intended to provide the students is "to understand and interpret the religion accurately". The program shows that its aim is not only contribute to raise students who research and enjoy learning, but also to raise individuals who understand and interpret the religion accurately.

As it was explained in the chapter "The Necessity and the Importance of Having critical thinking Skills for RCEC Teacher, In Terms of RCEC Teacher Special Competency Field", RCEC teacher is expected to have competencies related to "understanding and making sense of".

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013

F. Explaining

“Explaining” is one of the cognitive skills of critical thinking. Its sub skills are to express and specify the results, to defend the procedures and to present the arguments.

The concepts and information in the RCEC are not a pile of inactive information that is needed to be memorized without understood. They are the realities that have a vital importance, that will give meaning of the students’ lives and thoughts and improve them affectively and cognitively. For this reason, it is quite significant to explain the concepts that have been taught in RCEC with the current language as to be understood clearly (Âşık Ev, 2012). Thus, RCEC teacher should care about telling and explaining the abstract religious and moral concepts in a meaningful way, in order to contribute the students’ thought progress. Hence, considering the students’ level of improvement, RCEC teacher should try to reify the concepts as much as possible, to explain their meanings, and allow the students to explain these concepts with their own words. When these points have been elaborated, it can be helped to carry the students’ thoughts from concrete to abstract (Selçuk, 1990) and their critical thinking progress.

Besides that, it is important to prefer more emotional, empirical and concrete words and concepts that will be understood by the students as frequently as possible, rather than abstract theological words and concepts, in order to help the students to gain a religious experience.

It is expected from a RCEC teacher to present the content comprehensibly with modern Turkish, to display the significance and the meaning of the content for the current era by updating it in addition to its explanation, and to contribute the solving of the problems the students will face, by improving their critical thinking skills. RCEC teacher should be able to compare the material which is limited by the culture of the old civilizations with the culture the students experience, and to provide a cultural passage. If this cultural passage cannot be achieved and the religious and moral knowledge cannot be reconciled with the world the students live in, the information would not be able to achieve any influence on the students’ life style and way of thinking, and may cause students to think that religious doctrines are unnecessary (Selçuk, 1990).

RCEC teacher makes statements about the reasons and harms of the bad habits and the ways to prevent them, while explaining students the fundamental concepts about belief and prayer and diversify the activities intended to clarify the aforesaid concepts. Moreover, RCEC teacher explains the students some opinions about the religion, morality and secularism by citing sources.

G. Planning

Planning is one of the cognitive skills of critical thinking. RCEC teacher makes plans intended to enable the students who have special necessities and needs special education improve.

H. Interpretation And Evaluation

“Interpretation and evaluation” are one of the cognitive skills of critical thinking the experts achieve a consensus. To interpret and evaluate the data, evidence and provisions correctly are ranked among the skills critical thinking requires.

“Interpretation and evaluation” are considered to be skills that are needed to be acquired to the students in both in the primary school and secondary school RCEC program.

When the prophet Mohammed was alive, his friends were asking him the things they did not know, and make suggestions as the occasion arises. The first generations of Islam that continued this practice have spent a considerable effort to understand and share the doctrines of the religion, and have left meritorious examples for successors. They have made interpretations (ruling cases) and constitute their own scholarly understanding. It can be seen that the first Muslims

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013

discussed the problems within the frame of their own unique conditions and qualifications, and interpreted and evaluated them with a “critical” approach. Later on, the tendencies to adopt the prepared solutions in the last centuries appeared, rather than spending effort to overcome the problems according to the needs of the current time; thus, the new interpretations and evaluations have not been created and the deeds of the predecessors have been frozen and adopted. The approach that has been composed in the end of this process is imitation and sacralization of the past. The production of the past considered being enough to settle, and nothing have been added to them. However, the cultural heritage is not a constant, closed and an inanimate pile or a phenomenon people had to invent; on the contrary, the cultural heritage is a phenomenon that is needed to be studied, understood and used in problem solving (the Curriculum of Secondary Education RCEC, 2010: 4-5).

In the RCEC program of the primary education, it is stated that the learning field of “Quran and its Interpretation” is intended to “interpret the Quran when it is needed and find solutions for the problems of life and meet its needs within the frame of this interpretation”. “To realize that the new interpretations are inevitable when they are needed by questioning the different interpretations of the religion and the religious understanding and their reasons to appear” is one of the gains of this learning field.

RCEC teacher must primarily have these skills in order to accomplish a reliable religious education, and organize activities intended to improve these skills for the students. RCEC teacher is expected to interpret and evaluate the students’ manners and attitudes and provide feedback to the students and their families, as well as ask the students to interpret their religious observations that have been made in their immediate environment, and prepare the suitable environments for to do so. Besides, RCEC teacher organizes activities for students to research and evaluate the differences between the true belief and superstition by citing sources.

I. Observing

Another skill critical thinking required is “to observe”. Critical thinking contributes to understand and make sense of the topic thanks to the activities such as analysis, synthesis, comparison, observation and research thoroughly. In the RCEC teacher special field competencies, such competencies as RCEC teacher’s orientation the students to observe, guiding on this matter, and preparing suitable environments for students to “present their observations” have been given place:

RCEC teacher,

Guides the students to observe the manners and attitudes about religion in their immediate environment.

Guides the students to observe the religions’ contribution to the national unity and nationality.

Leads the students to observe and research the reflections of the concept of Accident-Destiny on the community life.

Prepares environments for students to observe the belief-prayer-behavior relationship and to present these observations.

Organizes activities intended to make students share their knowledge on the different and similar religious understandings which they acquire through observation.

Organizes activities intended to make students observe their environments to realize the interaction between the religion and culture.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013

Organizes activities that enable students to realize the effect of prayers on daily life by doing research and observation, considering their personal differences (ESRCEC Teacher Special Field Competencies).

J. Cooperation

Critical thinking depends on cooperation. A work within a group that consist individuals, who think critically, is similar to cooperation in an orchestra; the only way they can be successful is to work together in a harmony. None of them can be considered as successful unless the goal is reached or the problem is solved; like this, critical thinking also an effort that is not based on competition. The members of a successful team work not against one another, but in a harmony as a part of the orchestra; none of them considered as successful unless the problem is solved. Critical thinking tends towards the determined goal and does not depend on competition (Facione, 2009).

In the RCEC program, communication, empathy and social participation skills are ranked among the skills which will be acquired to the students (the Curriculum of Secondary Education RCEC, 2010) and these skills may be improved accurately within the groups which has been formed to cooperate. In the activity examples in the program, cooperation is also given a place and the students' participation on group work is presented as one of the aims of the activity examples (ESRCEC Curriculum, 2007). While raising the necessary tendencies to cooperate, group work also improves such skills as communication, empathy and social participation skills.

As it has been explain in "The Necessity and the Importance of Having critical thinking Skills for RCEC Teacher, In Terms of RCEC Teacher Special Competency Field" chapter, there are a lot of competences require "cooperation" within RCEC teacher special competency field. For instance, "to cooperate with the colleagues and the specialists to organize activities intended to analyze the progress of the religion throughout the history, to cooperate with various institutions to diversify the activities which develop the students' ability to know about and benefit from the Quran, to use the tools of information technologies effectively in order to communicate and cooperate with the students, colleagues, administers, families and specialists, and to share the projects that have been applied with the community in order to grow school into a culture and learning center, to increase the school's communication with the community, and to satisfy the environment's economic, social and educational needs" are considered to be some of them (ESRCEC Teacher Special Field Competencies, 2008).

K. Considering The Personal Differences

"Considering the personal differences" is about one of critical thinking abilities, respecting the differences. The first manner of respecting the differences, one of the affective skills of critical thinking is considering the differences.

This is a manner and skill RCEC teacher needs to have. Considering the students' personal differences, RCEC teacher organizes alternative activities which includes the religions contribution to the national unity and solidarity and the formation of the culture of peace and reconciliation, and carries out studies to enable students to approach one another's belief with toleration. Besides, again considering the students' personal differences, RCEC teachers guide the students to approach the topic of different religions and beliefs with respect and toleration by organizing activities. About "considering the personal differences", the following competencies are found within RCEC teacher special field competencies: "RCEC teacher organizes activities which enable students to share their knowledge that has been gained through the observation of the differences and similarities in the understanding of the religion in the classroom environment. RCEC teachers try to explain Turkish people's conversion to Islam, the forming of their understanding of religion and their contributions to the civilization, considering the students' personal differences. They organize

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013

activities which enable the students to realize the impact of the prayer on daily life, through research and observation (ESRCEC Teacher Special Field Competencies, 2008).

L. Broadmindedness, Appreciate The Other's Opinions, Respect And Listen To Them; Tolerance

Taking notice on the different worldviews requires being broadminded. Broadmindedness requires considering different opinions and to respect them, be tolerant towards them, act non-judgmentally, delay the jurisdiction, and be purified from prejudices and inflexible judgments. All of these are a part of the affective skills of critical thinking.

“Broadmindedness towards the different worldviews and flexibility towards the alternative ideas”, one of the affective skills of critical thinking, is a significant skill aimed to improve students within RCEC program. In the program, it is stated that the curriculum of the primary RCEC’ main approach is a educational and theological approach. As one of the reasons to assimilate the theological approach is said to be to extend the students’ religious and cultural world, and inform them about the other religions in order to enable them to be more tolerated and indulgent towards different religions and beliefs” (Curriculum of ESRCEC, 2007). Besides helping the students to learn about a religion and find certain answers for certain events in the frame of that religion, RCEC should also teach that different incidents can be seen from different points of view, and different people may not see the same incidents with the same way they do and their understanding may be true unless they themselves do not look (Tosun, 2013).

“To understand that the different religious understandings and way of living are a social phenomenon”, “to approach one another’s beliefs and way of living with tolerance”, “to approach appropriately towards the understanding discrepancy between generations with the accurate religious knowledge” and “to approach to the members of other religious beliefs with tolerance by knowing the other religions fundamental characteristics” are showed as the general aims of all RCEC programs. According to the program, an educational understanding that respects human carries to identify and make sense of his/her existence, thoughts and deeds. As for respect to the thought, it is highly related to the understanding of besides one’s own truths, others may have their own truths, too (Curriculum of ESRCEC, 2007, p.3).

RCEC teacher “organizes activities which enable students to share their knowledge that has been gained through the observation of the differences and similarities in the understanding of the religion in the classroom environment” and “guides the colleagues to develop ideas to enable people with different religious believes to approach one another with empathy” (ESRCEC Teacher Special Field Competencies, 2008).

M. Sharing Your Feelings And Thoughts, Expressing Yourself, And Debating

“Sharing your feelings and thoughts, being able to debate, and expressing yourself” are the skills critical thinking required. Since debating on a topic improves and strengthens critical thinking, in-class dialogs and debates should be given place in critical thinking education. Ibn Haldun, who states that dialog and debate are the easiest ways to (turn them into a skill) a subject or a behavior (turn them into a skill), likens the knowledge to a well, and the debate to a bucket. According to him, scholarly topics become more understandable with the debate method. Ibn Haldun argues that people who trained in an educational environment where dialog and debate methods are not used or used limitedly, are not able to speak on a matter comfortably even though they spent their life with learning, and implies that the lack of these skills ensnarls gaining ability (Âşık Ev, 2012).

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013



The second dimension of the educational approach which is one of the accepted approaches while preparing RCEC curriculum, is to follow a conceptional approach. Communications, sharing your thoughts, explaining and defending them are ranked among the skills that are aimed to be acquired to the students in the program (Curriculum of ESRCEC, 2007).

“Expressing yourself and debating your opinions” are also skills that are aimed to improve in the activity samples in the program. In the program, it is emphasized that the activities should be organized as student centered and enable the students to take an active role in the learning process. The students should participate to the learning process actively by debating their classmates, explaining their opinions, questioning and relaying to their friends, rather than learning and improving their skills by reading books, listening to their teacher (Curriculum of ESRCEC, 2007).

Improving the students’ ability “to express their feelings and thoughts, expressing themselves, and debate” is one of the RCEC teacher special field competencies. RCEC teacher is expected to prepare positive environments that enable students to participate actively, and to enhance their success, and organize activities that enable to create an environment open to establish dialog. Religious education about dialog starts the process of listening and talking, and increase the openness to talk. Religious education that includes dialog contributes the students’ their awareness, their transformation of point of view and their moral and religious development. Besides that, this may strengthen the students’ common interests and communal structure (Schipani, no date). Because of these, RCEC teacher should encourage the students to observe the relationship between belief-prayer-behavior, research the reflections of the universal values in different communities, present the results of their research, and help them to prepare environments to debate with mutual respect and toleration. Besides that, RCEC teachers encourage the students share their feelings and thoughts and observations with their friends, and while preparing suitable environments, they, too, share their experiences with the colleagues.

V. RCEC Teacher’s Level Of Critical Thinking

In this chapter, the results of the four studies will be analyzed and RCEC teacher’s level of critical thinking will be presented. The first one of these studies is Arzu Şahbat’s unpublished post-graduate thesis “The Effects of The Attitudes of the Religious and Ethic Education Teacher on the Students’ Critical Thinking Skills” that has been written in 2002. The second is İrfan Erdoğan’s unpublished post-graduate thesis “A Research on RCEC Teacher Candidates’ Tendency Level of Critical Thinking” that has been written in 2012. The third one is the book study which has been written by Recep Kaymakcan in 2009, “Religious and Ethic Education Courses According to the Teachers; New Tendencies: Pluralism and Constructivism”. In this practical study that has been published by DEM Publishing, RCEC teacher’s opinions on different topics about the courses are tried to present. Finally, the fourth one is Ahmet Koç’s “The Competencies of RCEC Teacher”, an article study that has been written in 2010. In this study, RCEC teacher’s general competencies have been researched.

According to the results of Şahbat’s research on “The Effects of The Attitudes of the RCEC Teacher on the Students’ Critical Thinking Skills” in 2002, RCEC teacher contributes the improvement of the students’ critical thinking skills. As follows:

“More than half of the students who took the poll (in some of the entries, this percentage inclines to 70-80%), thinks that RCEC teacher efficient to acquire the students the ability to think on their own and analyze critically, and produce-based activities; enables the students to think about the reasons and countries of the events, based on both the assumptions and facts; provides realistic problems that stimulates the cognitive activities and thinking; encourages the students to participate the class and ask questions; uses methods that gives the students critical thinking

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013

conscious and habit; approaches with tolerance towards a student who asks questions continuously; and shares with the students while questioning the current information (Şahbat, 2002).

Again, almost half of the students thinks that they are able to criticize consistently the students' or the teacher's ideas on religion; criticize their teacher freely; their teacher is open to criticism and let them to criticize him/her, and uses methods that let them argue the religious matters (Şahbat, 2002).

As it can be seen, according to the results of Şahbat's thesis, RCEC teacher is considered adequate to improve the students' critical thinking skills with a significant amount. Yet again according to the results of the thesis, some of the students think that RCEC teacher is inadequate to improve the students' critical thinking skills. For instance, 30% of the students think that they are able to criticize the teacher or any aspects of the religious education without hesitating occasionally; they are able to defend their opinions against the teacher occasionally; they are able to debate and defend the thoughts they believe to be true with their teachers occasionally; and the teachers allow them to criticize them occasionally. The percentage of those who mark "never" in these questions is 20%. Again, 23.2% of these students think that the teacher approaches with tolerance towards a student who asks questions continuously, and another 15.5% do not (Şahbat, 2002).

Even though the percentage of the students who think RCEC teacher is inadequate to improve the students' critical thinking skills is between 25-30% (the students who mark "occasionally" and "never"), this percentage still is a problem. In the research, this situation interpreted as "the teacher has used the methods that improves critical thinking less" (Şahbat, 2002). As a matter of fact, the answers given by the students who had participated the poll show that the teacher has used the methods that improves critical thinking. However, the fact that 56% of the students see ESRCEC teacher as "the one who relay information" can be explained as the teacher has used the methods that improves critical thinking, yet they failed to succeed.

In Recep Kaymakcan's study "RCEC According to the Teachers; New Tendencies: Pluralism and Constructivism" that has been written in order to present ESRCEC teachers' opinions on different topics about the courses are tried to present, the results that can be related to the teachers' level of critical thinking can be ranged as follows:

According to the results of the study, it can be said that a considerable percentage of RCEC teacher have the ability to be open to the regulations and innovations critical thinking requires. One of the bases of this result is that in 2005 and 2006, the curriculums of secondary and primary education RCEC have been changed. The percentage of the teachers who considered the change in the curriculum necessary is 82.3%. Another base is it has been seen that in 2009, 63.3% of RCEC teachers have a computer and the internet connection (Kaymakcan, 2009).

However, even though a considerable amount of RCEC teachers had supported the change in the curriculum, most of them (60%) have not read or partially read the main text of the RCEC curriculum. The data that shows RCEC curriculum has not been examined by most of the teachers proves that RCEC teacher is open to the regulations and innovations, but does not carry this into effect. Further evidence that supports this idea is that "constructivism" approach the RCEC curriculum grounded on have not heard by most of the teachers (Kaymakcan, 2009: 67-8).

Again, according to the results of the study, 87.3% majority of RCEC teachers prepare a suitable environment for the students to express themselves. RCEC teachers seem to be successful on contributing the students' ability to express their feelings and thoughts. Besides that, 56.5% of RCEC teachers take the students' opinions into consideration while evaluating their success

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013



(Kaymakcan, 2009). This is a significant percentage although it is not enough to contribute the improvement of the students' interpretation and evaluation skills.

The findings of the research show that RCEC teacher has the skills to care about the other's opinions, respect them, open-mindedness towards differentness, and not being prejudiced. For instance, according to the findings of the research, RCEC teachers mostly support the participation of different sharers to the program's preparation process apart from MEB. Again, 96-97% majority of RCEC teachers are not prejudices against the members of different religions, and have a good attitude about establishing cultural relationship with the members of different religions. The majority of the teachers supports to give information about the other religions, and agrees that different religions enrich our country. And again, the results of the research show that the majority of RCEC teachers approve to allow different interpretations of Islam, too, and making different Islamic understandings and lives a topic of the education (Kaymakcan, 2009).

In Ahmet Koç's study "The Competencies of RCEC Teacher" that has been written in 2010, RCEC teachers' level of perception to understand their own competencies has been researched. Following results can be drawn about RCEC teachers' level of critical thinking:

RCEC teachers stated that they are decent regarding to the personal qualifications such as being tolerant, patient, witty, and trustable (Koç, 2010). This statement might mean that they are also adequate to be tolerant, encouraging and supportive, which are a part of critical thinking skills. However, majority of the RCEC teacher stated that they had problems to understand the students' feelings and thoughts. According to the statements of the teachers, the main reason to have such a problem is the lack of efficient communication with the students occasionally. In the face to face interviews, RCEC teachers mentioned they could not communicate efficiently with the students and most of them (32% "sometimes", 42% "mostly", 16% "every time") stated that they respond the students' mistakes immediately in the poll they have participated (Koç, 2010).

Occasionally, not being able to understand the students' feelings and thoughts, respond their mistakes immediately and not being able to communicate with them negatively affect the skills of being tolerant, encouraging and supportive. Because a teacher who cannot understand the students' feelings and thoughts, respond their unfavorable behaviors immediately and cannot communicate with them cannot be adequate to encourage and support the student. The attitude critical thinking required is to understand the reasons of a specific unfavorable behavior and help the students to realize their mistake and to find the right attitude, rather than respond them immediately. In this period where the students experience the whole effects of the puberty, they need more tolerance and understanding in order to develop a steady personality (Âşık Ev, 2012).

In this study that research RCEC teachers' level of perception to understand their own competencies, it has been stated that RCEC teachers are not adequate to research, improve themselves, follow the developments about his/her profession and field, and be open to change. The result of the research depends on these datas: Only 38% of RCEC teachers stated that they have read the curriculum, and the rest expressed that they have never seen the curriculum or partially read. Again in the face to face interviews, it has been understood that the philosophy and approach of the new programs have not been understood by the teachers and some difficulties occurred in the practice (Koç, 2010).

Another finding that supports RCEC teachers are not quite adequate to be open to the change and improve themselves is that they have adaptation difficulties to understand and use the new surveying and evaluation techniques; they do not use process-oriented surveying instruments and consider themselves as "intermediate" regarding this subject (Koç, 2010). It may not be true to

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013

draw the conclusion that RCEC teachers are not open to the innovations, but it is obvious that they are inadequate to following and practice innovations according to the results.

RCEC teachers' tendency level of critical thinking has been researched. In 2012, İrfan Erdoğan has prepared a master thesis entitled "A Research on RCEC Teacher Candidates' Tendency Level of Critical Thinking" in order to specify RCEC teacher's tendency and level of critical thinking, who study in the faculty of educational sciences. It is possible to summarize the findings in this article as follows:

In this research that aims to determine RCEC teachers' tendency and level of critical thinking, it is discovered that RCEC teachers' tendency level of critical thinking is quite low. Teacher candidates have not achieved the desired level in terms of their scores in the sub-dimensions of critical thinking tendencies. Teacher candidates' scores in the sub-dimensions of broadmindedness, analytic thinking, curiosity and self-confidence are low. Yet their scores may be considered to be normal in the sub-dimensions of seeking the truth, systematicity and maturity. Individuals within this level may reach to the higher levels easily, when they complete an appropriate educational program. A meaningful difference has not been confirmed between those who took "Religion and Critical Thinking" elective course in the department of RCEC education, and those who did not, regarding their level of critical thinking tendency level, except "broadmindedness" sub-dimension (Erdoğan, 2012).

VI. Conclusion

In this study which has two main chapters, in the first chapter, the importance and necessity of having critical thinking skills for RCEC teacher with regards to the main competencies and sub-competencies in the "RCEC Teacher Special Field Competencies". In the second chapter, some studies about RCEC teachers within the field and a research about RCEC teacher candidates have analyzed and RCEC teachers' critical thinking skills are tried to be presented.

In conclusion, as it has been in every era and every platform, critical thinking is one of the most significant skills of our time. In order to help to raise individuals who think critically, RCEC teachers, like any other teacher, need to have critical thinking skills. It seems necessary and inevitable for a RCEC teacher to have critical thinking skills, for both "Teaching Profession Competencies" and "RCEC Teacher Special Field Competencies", and for the religion which has been made an education subject to the program and the students. Since the teacher is one of the most important elements to acquire and improve critical thinking skills, it is not quite realistic to think a teacher who has not critical thinking skills, does not use them efficiently, and does not become a model to use these skills will improve the students' critical thinking skills.

In the results of the study, RCEC teachers have considered as adequate in terms of having critical thinking skills and use them efficiently, whereas some aspects need to be improved. As follows:

1. RCEC teacher mostly contributes to improve the students' critical thinking skills.
2. Most of the teachers are able to prepare environments that allow the students to express themselves, discuss their ideas, and criticize different opinions. Almost half of the students thinks that they can criticize the teacher's or other students' opinions on religion coherently, they can criticize their teacher within the class freely, the teacher is open to criticism and allows the students to criticize him/her and uses methods that allow the students to debate religious issues.
3. 56.5% of the teachers care about and uses the students' opinions. Even though this percentage is not enough to contribute the students' interpretation and evaluation skills, it is still a considerable percentage.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013



4. Most of RCEC teachers seem to be open and respectful towards different opinions.

However, according to the research data, there are aspects needed to be improved regarding RCEC teachers' critical thinking skills:

1. One of the aspects RCEC teacher needs to strengthen is "to use methods and techniques that improve critical thinking efficiently". RCEC teacher is seen as "the one who relay information" by 56% of the students, since these methods are not used efficiently.

2. Another aspect RCEC teacher needs to strengthen is "to follow the innovations about his/her field, put them into practice".

3. Another aspect RCEC teacher needs to strengthen is "to understand the students' feelings and thoughts, being more tolerated towards them, and effective communication". 33% of the students think they cannot defend their opinions against the teacher, another 13.8% thinks that they cannot argue with their teacher and defend their opinions and thoughts. 15.5% thinks that the teacher does not approach with tolerance towards a student who asks questions continuously; 26.1% thinks that the teacher does not allow them to criticize him/her; and 25.7% thinks that they could "never" criticize an aspect of the teacher or the religious education without hesitating. These percentages that show RCEC teacher's inadequacy to have certain critical thinking skills are important at the least.

4. The RCEC teacher candidates are also inadequate considering the score they get. Even though they are in a normal level in the sub-dimensions of "seeking the truth, systematicity and maturity", their scores are low in "the sub-dimensions of broadmindedness, analytic thinking, curiosity and self-confidence". Thus, these aspects need to be improved.

In order to accomplish the aims of RCEC and contribute to raise students who have critical thinking skills, RCEC teachers themselves need to have aforesaid tendencies and skills and use them efficiently. For this reason, critical thinking skills must be acquired to RCEC teachers during their education. To achieve this, critical thinking must be a separate class within the curriculum of the department of RCEC teacher; and also the other classes of the department should be taught to reveal and feed the students' critical thinking tendency and help them to have the habit to think critically. Besides that, quantitative and qualitative studies about the importance and the necessities of having critical thinking skills for RCEC teacher that will raise awareness, and about what can be done on this subject are needed.

REFERENCES

- ÂŞIK EV, H. (2012). **Eleştirel Düşünme ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersleri**, Tıbyan Yayıncılık, İzmir.
- CARROL, M. T. (1989). "Critical Thinking: Promoting It In The Classroom", **ERIC Clearinghouse on Reading and Communication Skills**, Eric Digest. Bloomington IN. Retrieved from <http://www.eric.ed.gov>
- Critical Thinking: "A Statement Of Expert Consensus For Purposes Of Educational Assessment And Instruction", **The Delphi Report** (1990). The California Academic Press, Retrieved from www.insightassessment.com.
- CUYPERS, S. E. (2004). "Critical Thinking, Autonomy And Practical Reason", **Journal of The Philosophy of Education**, Vol. 38, No. 1.

- ERDOĞAN, İ. (2012). **DKAB Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilim Düzeyleri Üzerine Bir İnceleme**. (Unpublished master's thesis). Necmettin Erbakan University, Turkey.
- FACİONE, P. A. **Critical Thinking: What It Is And Why It Counts**. Retrieved from http://www.insightassessment.com/pdf_files/what&why2009.pdf
- GÜNDÜZ, T. (2010). "Gençlik Dönemi Din Eğitimi", **Gelişimsel Basamaklara Göre Din Eğitimi**, Ed. Mustafa Köylü, Nobel, Ankara.
- GÜRKAYNAK, İ., ÜSTEL, F. & GÜLGÖZ, S. (2003). **Eleştirel Düşünme**, Sabancı Üniversitesi Eğitim Reformu Girişimi, İstanbul.
- IHEOMA, O E. (1997). **The Philosophy Of Religious Education**, Fourth Dimension Publishers, Enugu, Nigeria.
- İlköğretim Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri** (Elementary School Religious Culture and Ethics Course Teacher Special Field Competencies) (2008). OYEGM, Ankara.
- KAYMAKCAN, R. (2009). **Öğretmenlerine Göre Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Dersleri**, İstanbul: DEM Yayınları.
- KOÇ, A. (2010), "Din Kültürü Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Yeterlikleri", **Journal of Değerler Eğitimi**, C. VIII. Sayı 19. 107-149.
- KÖYLÜ, M. & BAYRAMALİ, N. (2012). "İlköğretimde Din Eğitimi", **Din Eğitimi**, Köylü, M. & Altaş, N. (Eds.), Gündüz Eğitim ve Yayıncılık, Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı Din Öğretimi Genel Müdürlüğü İlköğretim Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Dersi (4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu** (Curriculum of ESRCEC), (2007). MEB Devlet Kitapları Müdürlüğü, Ankara.
- Milli Eğitim Temel Kanunu** (Turkish National Education Fundamental Law), Retrieved from <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/88.html>.
- Ortaöğretim DKAB Dersi (9, 10, 11 ve 12. sınıflar) Öğretim Programı** (Curriculum of Secondary Education RCEC), (2010). MEB Devlet Kitapları, Ankara.
- Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri**, (2006). TEDP Temel Eğitime Destek Projesi "Öğretmen Eğitimi Bileşeni", Ankara.
- Öğretmen Yetiştirme Ve Eğitim Fakülteleri (1982-2007)** (Faculty of Teacher Training and Educational Sciences), (2007). Yüksek Öğretim Kurulu Yayını, Ankara.
- PAUL, R. & ELDER, L. (2002). **Critical Thinking: Tools For Taking Charge Of Your Professional And Personal Life**, FT Press.
- SCHİPANİ, D. S. (tarih yok). "Religious Education Encounters Liberation Theology", **Religious Education** Pres Birmingham, Alabama.
- SELÇUK, M. (2000). "Din Öğretiminin Kuramsal Temelleri", **Din Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar**, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul.
- SELÇUK, M. (1990). **Çocuğun Eğitiminde Dini Motifler**, Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, Ankara.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013



- ŞAHBAT, A. (2002). **Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Öğretmen Tutumlarının Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerilerine Etkisi**, (Unpublished master's thesis). Selçuk University, Turkey.
- TC Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme Ve Eğitimi Genel Müdürlüğü İlköğretim Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri. (ESRCEC Teacher Special Field Competencies), (2008). OYEGM, Ankara.
- TOSUN, C. (2003). **Din Öğretiminde Yeni Yöntem Arayışları Uluslar Arası Sempozyum Bildiri Ve Tartışmalar 28-30 2001-İstanbul**, MEB, Ankara.
- YEŞİLYAPRAK, B. (2000). **Eğitimde Rehberlik Hizmetleri**, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013



PROJE TABANLI ÖĞRENME ORTAMLARININ BİYOLOJİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖZ-DÜZENLEME SEVİYELERİ VE ÖZ-YETERLİK İNANÇLARI ÜZERİNE ETKİSİ*

*Solmaz AYDIN***

*Mustafa YEL****

ÖZET

Öz-düzenleme becerisi kişinin kendi öğrenme süreci üzerinde hâkimiyet kurabilmesidir. Öz-yeterlik ise bireyin kendi yeteneğine olan güvenidir. Dolayısıyla kendi yeteneğine güvenen bir birey kendi öğrenme sürecini düzenleyebilecektir. Günümüzde öz-düzenleme ve öz yeterliğin başarı üzerindeki etkisinin anlaşılmasından dolayı araştırmacılar bu kavramları incelemeye yönelmişlerdir. Öğrenci başarısı üzerinde önemli bir etkiye sahip olan öz-düzenleme ve öz yeterliği artıran yöntemlerin tespit edilmesi üzerine çalışmalar da yapılmaktadır. Bu doğrultuda çalışmanın amacı, Proje Tabanlı Öğrenme ortamının, biyoloji öğretmen adaylarının öz-düzenleme seviyeleri ve biyoloji öz-yeterlik inançları üzerine ne düzeyde etkisi olduğunu araştırmak, öğretmen adaylarının öz-düzenleme ve öz-yeterlik seviyeleri arasındaki ilişkiyi ve cinsiyet değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını tespit etmek şeklinde belirlenmiştir. Çalışmada tek grup ön test-son test deneme modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Biyoloji Öğretmenliği Bölümü'nde öğrenim gören ve Sitoloji Laboratuvarı dersini alan toplam 40 ikinci sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından Türkçeye uyarlanan "Öz-Düzenleme Ölçeği" ve Ekici (2005) tarafından Türkçeye uyarlanmış olan "Biyoloji Öz-Yeterlik Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda Proje Tabanlı Öğrenme Yöntemine dayalı işlenen dersin biyoloji öğretmen adaylarının öz-düzenleme seviyelerinde bir değişiklik meydana getirmediği; fakat biyoloji öz-yeterlik inançlarını artırdığı belirlenmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının öz-düzenleme ve biyoloji öz-yeterlikleri arasında bir ilişki bulunmadığı ve cinsiyet değişkenine göre bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Proje Tabanlı Öğrenme, Öz-Düzenleme, Biyoloji Öz-Yeterliği, Biyoloji Öğretimi, Öğretmen Adayı.

* Bu makale Crosscheck sistemi tarafından taranmış ve bu sistem sonuçlarına göre orijinal bir makale olduğu tespit edilmiştir.

* Bu makale Aydın'ın "Proje Tabanlı Öğrenme Ortamlarının Biyoloji Öğretmen Adaylarının Öz-Düzenleme Seviyeleri ve Öz-Yeterlik İnançları Üzerine Etkisi" adlı doktora tezinden (2012) yararlanılarak hazırlanmıştır.

** Yrd. Doç. Dr. Kafkas Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü, El-mek: solmazaydn@gmail.com

*** Prof. Dr. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi OFMAE Bölümü, El-mek: musyel@gazi.edu.tr

THE EFFECTS OF PROJECT-BASED LEARNING ENVIRONMENT ON PRESERVICE BIOLOGY TEACHERS' SELF-REGULATION LEVELS AND SELF-EFFICACY BELIEFS

ABSTRACT

Self-regulation refers to one's ability to have a control over his/her own learning. Self-efficacy, on the other hand, is one's confidence in his/her abilities. In other words, individuals with a confidence in their abilities will be able to regulate their own learning. Researchers have been studying self-regulation and self-efficacy, whose effects on achievement are well understood today. There are also studies on the identification of methods that will promote self-regulation and self-efficacy. Accordingly, the purpose of the present study is to reveal the effect of a project-based learning environment on prospective biology teachers' self-regulation levels and their biology self-efficacy beliefs, to identify the correlation between their self-regulation and self-efficacy levels, and to determine whether their levels are influenced by the variable gender. The study was based on the one-group pretest-posttest design. The population of the study was comprised of 40 second grade prospective biology teachers from the Department of Biology Teaching, Faculty of Education, Gazi University. The participants had already taken the course in Cytology Laboratory. The data were collected through the *Self-Regulation Scale*, which was adapted to Turkish by the researchers, and the *Biology Self-Efficacy Scale*, which was adapted to Turkish by Ekici (2005). The findings suggested that classes taught through the project-based learning method did not lead to a change between the participants in their self-regulation levels, but an increase was observed in their biology self-efficacy beliefs. In addition, there was no correlation between the participants' self-regulation and self-efficacy levels, nor did a difference exist depending on the variable gender.

Key Words: Project-Based Learning, Self-Regulation, Biology Self-Efficacy, Biology Teaching, Prospective Teachers.

Giriş

Son yıllarda yapılan araştırmalar, eğitim ortamında öğrencilerin bireysel farklılıklarının göz önünde bulundurulması gerektiğini ortaya çıkarmıştır. Bu amaçla fen eğitiminde öğrencilerin öğrendiklerini gerçek yaşamla ilişkilendirme, problem çözme ve eleştirel düşünme becerisini artıran öğretim yöntemleri ile eğitim ortamının zenginleştirilmesine çalışılmıştır. Bu yöntemlerden biri olan proje tabanlı öğrenme, günümüz eğitim sistemine kendi öğrenmesinin ve yeteneklerinin bilincinde olan, bilgiyi yapılandıran, öğrenme sürecine aktif olarak katılan bireyler yetiştirmede önemli bir katkı sağlamaktadır. Bu özelliklere sahip bireyler kendi öğrenme süreçlerini düzenleyebilen başarılı öğrenciler olmaktadır. Artık günümüzde bilim ve teknoloji alanındaki hızlı gelişmeleri takip edebilen, bilim okuryazarı olan ve kendi öğrenmelerini düzenleyebilen bireylerin yetiştirilmesi eğitim kurumlarından beklenmektedir.

Kendiliğinden oluşan düşünceler, hisler ve kişisel amaçlara ulaşmak için döngüsel olarak uyarlanan, planlanan hareketler olarak tanımlanan öz-düzenleme (Zimmerman, 2000: 14, Zimmerman, Bonner ve Kovach, 1996:2), kişinin kendi öğrenme süreci üzerinde hâkimiyet

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013



kurmasını ve kontrol etmesini sağlar. Öz-düzenlemeye sahip bireyler sorumluluğunun bilincinde olan, kendi hayatını düzenleyebilen ya da kontrol edebilen başarılı insanlardır. Eğitim ortamında öz-düzenleme becerisine sahip öğrenciler bilgi ve beceri kazanmak için öğretmen, aile ya da diğer öğretim unsurlarına güvenmekten ziyade kendi öğrenme süreçlerini yönetir ve girişimde bulunurlar (Zimmerman, 1989). Bu şekilde öz-düzenlemeye sahip bireyler yetiştirmek için öz-düzenlemeli öğrenme ortamları oluşturulmalıdır. Öz-düzenlemeli öğrenme; anlama ve öğrenme çevresini kontrol edebilme yeteneğidir. Bunu yapmak için amaçlar koymalı, bu amaçların başarılmasına yardım edecek stratejiler seçilmeli, bu stratejiler uygulanmalı ve amaçlara yönelik süreçler izlenmelidir (Schunk, 1996). Öz-düzenlemeye sahip öğrenciler görevlerine inanç ve gayretle yaklaşırlar, sahip oldukları beceri ve bilginin farkındadırlar ve başarılı olmak için ihtiyaç duydukları bilgiyi arayıp bulurlar (Zimmerman, 1990). Bu da başarıya giden yolda öz-düzenlemenin önemli olduğunu göstermektedir.

Yapılan çeşitli çalışmaların bulguları başarısızlığın en önemli nedeninin öğrencilerin kendilerini etkili olarak kontrol edememeleri olduğunu göstermiştir. Başarısız öğrenciler düşük akademik hedeflere sahiptirler, yeteneklerini değerlendirmede daha az başarılıdırlar, kendilerini daha çok eleştirirler ve daha az öz-yeterliğe sahiptirler. Bu nedenle başarı üzerine etkisi dikkate değer düzeyde olan öz-düzenleme önem kazanmaktadır (Zimmerman, 1994:5). Eğitim kurumlarında öğrencilerin öz-düzenleme seviyelerini artıracak öğretim yöntemlerinin kullanılması başarılı bir nesil yetiştirmek için gerekmektedir.

Schraw, Crippen ve Hartley (2006), fen eğitiminde çeşitli öğretim uygulamalarının, işbirlikli öğrenme gruplarının ve öğrenme ortamını zenginleştirmek için teknoloji kullanımının öz-düzenleme ve öğrenmeyi artırdığını belirtmişlerdir. Bu doğrultuda, proje tabanlı öğrenme içerisinde birçok öğretim uygulamasını ve işbirlikli öğrenme gruplarını barındıran, teknolojinin kullanıldığı öğretim yöntemlerinden biridir. Proje tabanlı öğrenme; öğrencilerin gerçek yaşamdaki bazı problemleri, olayları araştırdığı ve sonuçları sözlü sunum ya da yazılı rapor şeklinde çevresindekilerle paylaştığı aktif bir öğrenme yöntemidir (Krajcik, Czerniak ve Berger, 1999:8-9; Thomas, 2000).

Proje tabanlı öğrenmenin ayırt edici beş özelliği bulunmaktadır. Bu özelliklerden birincisi probleme yönelmesi, ikincisi adım adım somut bir şeyler oluşturma sürecini içermesi, üçüncüsü öğrenme süreci kontrolünün öğrencide olması yani öğrenciye kendi bilgi ve deneyimlerini kullanabilme fırsatı vermesidir. Dördüncü özelliği süreç içerisinde tartışma ortamlarının bulunmasıdır. Bu özellik öğrencinin eleştirel düşünme becerisini artıran bir öğrenme ortamı hazırlaması bakımından önemlidir. Beşinci özelliği ise bilginin sözel, görsel vb. birçok şekilde ifade edilebilmesidir. Ayrıca proje tabanlı öğrenmenin öğrenci motivasyonu ve öz-düzenlemesi üzerine olumlu etkiye sahip olduğu da görülmektedir (Helle, Tynjälä ve Olkinuora, 2006).

Proje tabanlı öğretim gibi öğrenci merkezli uygulamaların yapıldığı sınıflarda öğrenciler, akademik görevlerini ve sınıf ortamını daha fazla kontrol etme ve düzenleme imkânına sahiptir. Öğrenciler kendi projelerini düzenler, verileri nasıl toplayacaklarını belirler ve öğretmenle beraber çalışırlar. Bu nedenle bu tür sınıflar öğrencilere daha fazla özerklik ve sorumluluk alma fırsatı verir (Pintrich, 2000:471). Böylece öğrencilerin kendilerine güvenmelerini ve öğrenme için daha fazla girişimde bulunmalarını sağlar.

Araştırmacılar tarafından öğrencilerin öz-düzenlemelerini artırmak için öğretmenlerin kapsamlı ev ödevleri vermeleri tavsiye edilmektedir (Zimmerman, Bonner ve Kovach, 1996:11). Proje ödevlerinin de kapsamlı ev ödevleri niteliğinde ve grup çalışmalarına uygun yapıda olması nedeniyle öz-düzenlemeyi artırabileceği düşünülmektedir. Ayrıca Paris ve Paris (2001), proje tabanlı öğrenmenin, öz-düzenlemeli öğrenme sürecinin gelişimini destekleyecek bir yaklaşım olarak öğretmenler tarafından kullanılabileceğini belirtmişlerdir. Paris ve Winograd (1999) da

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013

çalışmalarında tartışma etkinliğinin öğrencinin öz-düzenlemesini artırabileceğini belirterek sınıf tartışmaları için işbirlikli projeler, raporlar, beyin fırtınası vb. etkinlikler kullanılabileceğini ifade etmiştir.

Eğitimin temel fonksiyonu yaşam boyu öğrenme becerilerinin geliştirilmesidir. Bu nedenle okullarda öğrenme üzerine etkisi bulunan öz-düzenleme becerilerinin kazandırılması önemlidir. Zimmerman (2002), öz-düzenleme becerisinin kişisel bir özellik olmadığını ve kazanılması için belirli süreçlerin sağlanması gerektiğini ifade ederek, bu doğrultuda öz-düzenlemenin okullarda kazandırılabilirliğini vurgulamıştır. Okullarda öğrencilere bu becerinin kazandırılması için derslerde öz-düzenleme süreçlerini içeren yöntemlerin kullanılması yani öz-düzenlemeli öğrenmenin gerektiği unutulmamalıdır.

Öz-düzenlemeli öğrenme, öğrenme stratejileri kullanılmasını ve motivasyonel inançları içermektedir (Zimmerman, 1990). Öğrencinin öğrenmesi için motive olmasını sağlayan bu inançlardan öz-yeterlik, öz-düzenlemeli öğrenmede önemli bir yere sahiptir; çünkü yüksek öz-yeterlikli öğrenciler düşük öz-yeterlikli öğrencilerle karşılaştırıldığında, daha zor görevlerle ilgilenirler ve başarısızlıkla karşılaştıklarında pes etmezler (Pajares, 1996). İnsanların yeterliklerine olan inancı, onların karar vermelerini, harcadıkları çabayı, başarısızlık ve zorluklara dayanmalarını, stres miktarlarını, depresyona karşı hassasiyetlerini etkiler (Bandura, 1991). Bu açıdan öz-yeterlik inancı yüksek olan öğrenciler öğrenme etkinliklerine katılmada daha istekli davranmakta ve sonuçta daha başarılı olabilmektedirler.

Farklı öğrenme çevreleri ile öz-yeterlik inançları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan çalışmalar, bazı öğretim uygulamalarının ergenler arasında öz-yeterliği geliştirdiğini göstermiştir. Bunlar, yakın ve belirgin öğrenme amaçlarının belirlenmesi, öğrenme stratejilerinin öğretilmesi, sosyal modeller, performans ve özelliklere yönelik geribildirimler ve ilerlemelere yönelik ödüllerdir (Schunk ve Meece, 2006:80-81). Proje tabanlı öğrenme bu konuda öğretmen ve öğrencilere birçok fırsatlar sunmaktadır. Öğrencilere kendi öğrenme hedeflerini belirleyebilme ve öğrenme sürecine aktif olarak katılabilme imkânı sunar. Öğretmenlere ise öğrencilerin ilerlemeleri karşısında geribildirimde bulunma ve ödüllendirme fırsatı sunmaktadır. Bu şekilde öğrencilerin öz-yeterlikleri artırılabilir.

İyi bir şekilde yapılan projeler hem öğretmen hem de öğrenci için faydalı olmaktadır. Çünkü öğrenciler gerçek problemleri çözerler, arkadaşlarıyla çalışırlar ve gerçek yapılar yaparlar. Bu durum öğrencilerin derse karşı ilgisini artırabilir (Blumenfeld vd., 1991). Bunun yanında proje tabanlı öğrenme öğrencilerin kendilerine olan güvenlerini artırmakta ve öz-yeterlik inancı kazanmalarını sağlamaktadır (Korkmaz ve Kaptan, 2001; Sünbül, 2007:192).

Özetlenen tüm bu çalışmalar proje tabanlı öğrenme yönteminin, öğrencilerin motivasyonu, ilgisi ve başarısıyla ilişkili olan öz-düzenleme ve öz-yeterlik inançlarını artırabileceğini göstermektedir. Bu doğrultuda araştırmada proje tabanlı öğrenme yönteminin öğrencilerin öz-düzenleme seviyeleri ve öz-yeterlik inançları üzerine etkisi deneysel olarak tespit edilmeye çalışılmıştır. Ayrıca proje tabanlı öğrenmenin öz-düzenleme becerisi ya da öz-yeterlik üzerine etkisi konusunda yapılan çalışmalar çok az sayıdadır (Meyer, Turner ve Spencer, 1997; Gerlach, 2008; Mills, 2009). Biyoloji öğretiminde ise öz-düzenleme ve öz-yeterlik üzerine yapılan çalışmalar yetersiz düzeydedir (Sungur ve Tekkaya, 2006; Paterson, 1996; Lawson, Banks ve Logvin, 2006). Bu nedenle yapılan çalışmanın biyoloji öğretiminde öz-düzenlemeyi etkileyen öğretim yöntemlerinin belirlenmesi açısından alan yazınına katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, Proje Tabanlı Öğrenme ortamının, biyoloji öğretmen adaylarının öz-düzenleme seviyeleri ve biyoloji öz-yeterlik inançları üzerine ne düzeyde etkisi olduğunu

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013



araştırmak, öğretmen adaylarının öz-düzenleme ve öz-yeterlik seviyeleri arasındaki ilişkiyi ve cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmektir.

Araştırmanın amacına yönelik olarak alt problemleri şu şekilde belirlenmiştir:

1. Proje tabanlı öğrenme yöntemine dayalı işlenen dersin biyoloji öğretmen adaylarının öz-düzenleme seviyeleri üzerine etkisi nedir?
2. Proje tabanlı öğrenme yöntemine dayalı işlenen dersin biyoloji öğretmen adaylarının biyoloji öz-yeterlikleri üzerine etkisi nedir?
3. Biyoloji öğretmen adaylarının öz-düzenleme seviyeleri ve biyoloji öz-yeterlikleri arasında bir ilişki var mıdır?
4. Proje tabanlı öğrenme sürecinde öğretmen adaylarının öz-düzenleme seviyeleri cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
5. Proje tabanlı öğrenme sürecinde öğretmen adaylarının biyoloji öz-yeterlikleri cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırmada tek grup ön test-son test deneme modeli kullanılmıştır. Çalışma Sitoloji Laboratuvarı dersinin proje tabanlı öğrenme yöntemine uygun olarak işlenmesiyle 13 haftalık bir sürede gerçekleştirilmiştir. Araştırmada belirlenen çalışma grubuna, deneysel işlem öncesinde ve sonrasında “Öz-Düzenleme Ölçeği” ve “Biyoloji Öz-Yeterlik Ölçeği” uygulanmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Biyoloji Öğretmenliği Bölümü’nde öğrenim gören ve Sitoloji Laboratuvarı dersini alan 2. sınıf öğrencilerinden 40 kişi oluşturmaktadır.

Verilerin Toplanması

Çalışmada veri toplama amacıyla, araştırmacılar tarafından Türkçeye uyarlanmış olan Öz-Düzenleme Ölçeği ve Ekici (2005) tarafından Türkçe’ye uyarlanmış olan “Biyoloji Öz-Yeterlik Ölçeği” kullanılmıştır.

Öz-Düzenleme Ölçeği: Brown, Miller ve Lawendowski (1999) tarafından davranışsal öz-düzenlemeyi ölçmek amacıyla geliştirilmiş ve orijinali İngilizce olan ölçek araştırmacılar tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçeğin Türkçe versiyonu 51 madde içermektedir. 5’li likert yapıda olan ölçek *öz-pekiştirme*, *öz-izleme* ve *öz-değerlendirme* şeklinde üç boyuttan oluşmaktadır.

Biyoloji Öz-Yeterlik Ölçeği: Baldwin, Ebert-May ve Burns (1999) tarafından literatüre sunulmuş olan beşli likert yapıdaki ölçek; *biyoloji metotları*, *biyoloji/diğer fen derslerine genelleme ve bilgilerin analizi*, *biyolojik kavramları ve becerileri uygulama* şeklinde üç boyuttan oluşmakta ve 23 madde içermektedir.

Deneyisel İşlem Süreci

1. Uygulama Sitoloji Laboratuvarı dersinde 13 haftalık bir sürede yapılmıştır.
2. Uygulama araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir.
3. Deneysel işlem öncesinde ve sonrasında öğretmen adaylarına “Öz-Düzenleme Ölçeği” ve “Biyoloji Öz-Yeterlik Ölçeği” ön test ve son test olarak uygulanmıştır.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013



4. Uygulama öncesinde öğretmen adaylarına proje tabanlı öğrenme hakkında bilgi verilmiş ve bir projenin nasıl yapılacağı, proje çeşitleri, proje ara raporları, proje sonuç raporları, proje sunumları, projelerin değerlendirilmesi ve dikkat edilmesi gereken hususlar konusunda bir power point sunumu yardımıyla bilgiler verilmiştir.

5. Öğretmen adaylarına örnek projeler gösterilmiştir.

6. Öğretmen adayları dörderli (5 grup) ve beşerli (4 grup) olmak üzere gruplara ayrılmıştır.

7. 13 haftalık öğretim sürecinde her grup toplam beş adet proje çalışması yapmıştır. Bu projelerden ikisi deneysel proje, ikisi araştırma projesi ve bir tanesi de materyal hazırlama projesi şeklindedir.

8. Proje konuları belirlenirken genel çerçeve olarak Sitoloji Laboratuvarı ders içerikleri göz önünde bulundurulmuştur. Öğretmen adaylarına temel konu başlıkları verilmiş ve proje konularını belirleyip tasarlamaları gruplara bırakılmıştır. Araştırmacı bu konuda onlara rehberlik etmiştir.

9. Öğretmen adaylarının hazırladıkları ilk proje pilot çalışma olarak kabul edilmiş, bu projede karşılaşılan problemler ve eksiklikler tespit edilerek ikinci proje öncesi düzeltilmiştir.

10. Öğretmen adaylarının öz-düzenleme ve biyoloji öz-yeterlik seviyelerinin gelişimi için ilgili literatür doğrultusunda şu hususlara dikkat edilmiştir: Öğretmen adaylarına yapıcı geribildirimler verilmiştir. Araştırmacı, destekleyici ve teşvik edici bir rol üstlenmiştir. Öğretmen adaylarının gruplarıyla tartışarak hedeflerini belirlemeleri sağlanmıştır. Öğretmen adayları kendi belirledikleri şekilde projelerini sunmuşlardır. Proje hazırlama sürecinde öğretmen adaylarının kendi seçimlerini yapabilmelerine imkân tanınmıştır. Öğretmen adaylarının proje hazırlama sürecini kendilerinin planlamaları sağlanmıştır. Sonuç raporu hazırlamada öğretmen adayları serbest bırakılmış, kendi istedikleri gibi rapor hazırlamalarına (tasarlamalarına) imkân tanınmıştır. Öğretmen adaylarının istedikleri zaman laboratuvarı kullanabilmeleri sağlanmıştır. Öğretmen adaylarının öz-düzenlemeli ve yansıtıcı öğrenenler olmaları için alternatif değerlendirme yöntemleri kullanılmıştır. Başarısızlık durumlarında bunun olabileceği belirtilmiş ve bir sonraki adımda neler yapılması gerektiği grupla tartışılmıştır.

Bulgular

1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Çalışmada “Proje Tabanlı Öğrenme Yöntemine dayalı işlenen dersin biyoloji öğretmen adaylarının öz-düzenleme seviyeleri üzerine etkisi nedir?” şeklinde belirtilmiş olan birinci alt problemi sınamak amacıyla öz-düzenleme ölçeğinin ön test ve son testleri arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu doğrultuda bağımlı gruplar t-testi ile analiz yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 1’de belirtilmiştir.

Tablo 1. Çalışma Grubunun Öz-Düzenleme Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar T-Testi Sonucu

Çalışma Grubu	N	$\bar{X}$	S	Sd (Df)	t	P
Ön Test	40	179,37	18,00	39	-,379	0.707
Son Test	40	180,9	22,22			

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013



Tablo 1 incelendiğinde proje tabanlı öğrenme süreci sonunda çalışma grubunun öz-düzenleme seviyesinde bir değişme meydana gelmediği anlaşılmaktadır ($p>0,05$). Bu durum proje tabanlı öğretimin öğretmen adaylarının öz-düzenleme seviyelerini artırmadığını göstermektedir.

2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Çalışmada “Proje Tabanlı Öğrenme Yöntemine dayalı işlenen dersin biyoloji öğretmen adaylarının biyoloji öz-yeterlikleri üzerine etkisi nedir?” şeklinde belirtilmiş olan ikinci alt problemi test etmek amacıyla öğretmen adaylarının biyoloji öz-yeterlik ölçeğinin ön test ve son testlerinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark olup olmadığı tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu doğrultuda bağımlı gruplar t-testi ile analiz yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Çalışma Grubunun Öz-Yeterlik Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar T-Testi Sonucu

Çalışma Grubu	N	$\bar{X}$	S	Sd (Df)	t	P
Ön Test	40	81,87	13,88	39	2,108	0.041*
Son Test	40	88,05	15,37			

* $p<0,05$

Tablo 2 incelendiğinde biyoloji öz-yeterlik ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık olduğu anlaşılmaktadır ($p<0,05$). Ön test ve son test puan ortalamalarına bakıldığında bu farklılığın son test lehine olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda proje tabanlı öğrenme süreci sonunda biyoloji öğretmen adaylarının biyoloji öz-yeterlik seviyelerinin arttığı söylenilebilir.

3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Çalışmada “Biyoloji öğretmen adaylarının öz-düzenleme seviyeleri ve biyoloji öz-yeterlikleri arasında bir ilişki var mıdır?” şeklinde belirtilmiş olan üçüncü alt problemi sınamak amacıyla uygulama sonrasında öğretmen adaylarının öz-düzenleme seviyeleri ve biyoloji öz-yeterlikleri son testleri arasındaki korelasyona bakılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 3’te belirtilmiştir.

Tablo 3. Öz-Düzenleme ve Biyoloji Öz-Yeterliği Arasındaki Korelasyon Tablosu

		Öz-Düzenleme	Öz-Yeterlik
Öz-Düzenleme	Pearson Korelasyon katsayısı (r)	1	0,041
	Anlamlılık düzeyi (p)	-	0,80
Öz-Yeterlik	Pearson Korelasyon katsayısı (r)	0,041	1
	Anlamlılık düzeyi (p)	0,80	-

$p>0,01$; $p<0,05$

Korelasyon katsayısının (r) yorumlanmasında 0,70-1,00 arasındaki değerler yüksek; 0,70-0,30 arasındaki değerler orta; 0,30-0,00 arasındaki değerler ise düşük düzeyde bir ilişki olarak değerlendirilebilir (Büyüköztürk, 2009). Tablo 3 incelendiğinde Pearson korelasyon katsayısının 0,041 olduğu görülmektedir. Bu değer biyoloji öğretmen adaylarının öz-düzenleme ve biyoloji öz-yeterlikleri arasında bir ilişki olmadığını göstermektedir.

4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Çalışmada “Proje tabanlı öğrenme sürecinde öğretmen adaylarının öz-düzenleme seviyeleri cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermekte midir?” şeklinde belirtilmiş olan dördüncü alt problemi sınamak amacıyla öz-düzenleme son test puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı Kovaryans Analizi (ANCOVA) ile tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu doğrultuda uygulama öncesinde gruplar arasında fark olmadığı varsayılarak, ön testin etkisini yok etmek amacıyla öz-düzenleme ölçeği ön test puanları kodeğişken (covariate) olarak alınmıştır.

Öncelikle kovaryans analizi için gerekli olan varyansların homojenliği ve regresyonun homojenliği varsayımlarının sağlanıp sağlanmadığı test edilmiştir. Varyansların homojenliği varsayımını test etmek için Levene’s Test kullanılmıştır. Levene’s Test sonucuna göre anlamlılık değeri 0,605 çıkmıştır. Bu değer 0,05’den büyük olması varyansların homojenliği varsayımının sağlandığını belirtmektedir. Regresyonun homojenliği varsayımı için gruplar arası etkileşim testi sonucuna bakılmıştır. Burada cinsiyet değişkeni ile öz-düzenleme ön test puanları arasındaki etkileşim anlamlılık değeri 0,585 ($p>0,05$) olduğu için önemli bulunmamıştır. Bu durum ikinci varsayımımızı doğrulamaktadır.

Yapılan analizlerle gerekli varsayımların sağlandığı belirlendikten sonra kovaryans analizi yapılmıştır. Cinsiyet gruplarının öz-düzenleme son testine ait düzeltilmiş ortalama puanları Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. Cinsiyet Gruplarının Öz-Düzenleme Son Test Betimsel İstatistikleri

		N	$\bar{X}$	S	Düzeltilmiş ortalama
Grup	Kız	30	178,73	20,61	178,99
	Erkek	10	187,40	26,61	185,25

Tablo 4’te görüldüğü gibi öz-düzenleme son test ortalama puanları kızlar için 178,73, erkekler için 187,40’dır. Grupların ön test puanları kontrol altına alındığında ise son test düzeltilmiş ortalamaları kızlar için 178,99, erkekler için 185,25 olmaktadır. Elde edilen bu puanlara göre kız ve erkeklerin öz-düzenleme son test puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek amacı ile yapılmış olan kovaryans analizi sonuçlarına Tablo 5’te yer verilmiştir.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013



Tablo 5. Düzeltilmiş Öz-Düzenleme Son Test Puanlarının Kovaryans Analizi (ANCOVA) Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Öz-düzenleme	701,254	1	701,254	1,441	0,238
Ön test					
Cinsiyet	406,657	1	406,657	0,836	0,367
Hata	18003,012	37	486,568		
Toplam	1328260,60	40			

Tablo 5 incelendiğinde çalışma grubunun proje tabanlı öğrenme süreci sonunda öz-düzenleme seviyelerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığı görülmektedir ($p>0,05$).

5. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Çalışmada “Proje tabanlı öğrenme sürecinde öğretmen adaylarının biyoloji öz-yeterlik seviyeleri cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermekte midir?” şeklinde belirtilmiş olan üçüncü alt problemi sınamak amacıyla öz-yeterlik son test puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığı Kovaryans Analizi (ANCOVA) ile tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu doğrultuda uygulama öncesinde gruplar arasında fark olmadığı varsayılarak, ön testin etkisini yok etmek amacıyla öz-yeterlik ölçeği ön test puanları kodeğişken (covariate) olarak alınmıştır.

Öncelikle kovaryans analizi için gerekli olan varyansların homojenliği ve regresyonun homojenliği varsayımlarının sağlanıp sağlanmadığı test edilmiştir. Varyansların homojenliği varsayımını test etmek için Levene’s Test kullanılmıştır. Levene’s Testi sonucuna göre anlamlılık değeri 0,214 çıkmıştır. Bu değer 0,05’den büyük olması varyansların homojenliği varsayımının sağlandığını belirtmektedir. Regresyonun homojenliği varsayımı için gruplar arası etkileşim testi sonucuna bakılmıştır. Burada cinsiyet değişkeni ile öz-yeterlik ön test puanları arasındaki etkileşim anlamlılık değeri 0,858 ($p>0,05$) olduğu için önemli bulunmamıştır. Bu durum ikinci varsayımımızı doğrulamaktadır.

Yapılan analizlerle gerekli varsayımların sağlandığı belirlendikten sonra kovaryans analizi yapılmıştır. Cinsiyet gruplarının öz-yeterlik son testine ait aritmetik ortalama, standart sapma ve düzeltilmiş ortalama puanları Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Cinsiyet Gruplarının Öz-Yeterlik Son Test Betimsel İstatistikleri

		N	$\bar{X}$	S	Düzeltilmiş ortalama
Grup	Kız	30	87,86	16,85	88,24
	Erkek	10	88,60	10,44	87,85

Turkish Studies

Tablo 6’da görüldüğü gibi öz-yeterlik son test ortalama puanları kızlar için 87,86, erkekler için 88,60’dır. Grupların ön test puanları kontrol altına alındığında ise son test düzeltilmiş ortalamaları kızlar için 88,24, erkekler için 87,85 olmaktadır. Elde edilen bu puanlara göre kız ve erkeklerin öz-yeterlik son test puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek amacı ile yapılmış olan kovaryans analizi sonuçlarına Tablo 7’de yer verilmiştir.

Tablo 7. Düzeltilmiş Öz-Yeterlik Son Test Puanlarının Kovaryans Analizi (ANCOVA) Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Öz-yeterlik	374,26	1	374,26	1,566	0,219
Ön test					
Cinsiyet	3,233	1	3,233	0,014	0,908
Hata	8845,602	37	239,07		
Toplam	319336,00	40			

Tablo 7 incelendiğinde çalışma grubunun proje tabanlı öğrenme süreci sonunda biyoloji öz-yeterlik seviyelerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığı görülmektedir ($p>0,05$).

Sonuç ve Tartışma

Araştırmada proje tabanlı öğrenme süreci sonunda biyoloji öğretmen adaylarının öz-düzenleme seviyelerinde bir değişme meydana gelmediği belirlenmiştir. Bu durum toplam 13 haftalık bir uygulama sürecinin yeterli olmadığını ya da proje tabanlı öğrenme sürecinin başka yöntemlerle de desteklenmesi gerektiğini düşündürmektedir. Gerlach (2008) da yaptığı çalışmada, proje tabanlı öğrenme sürecinde öğrencilerin öz-düzenleme becerilerini geliştirmeleri için önemli olan üstbilişsel süreçleri kullanmada başarılı olduklarını fakat bu durumun öğrencilerin öz-düzenleme becerilerini geliştirmeleri için yeterli olmadığını belirlemiştir. Bu durum için proje tabanlı öğrenmede daha fazla desteğe ve rehberliğe ihtiyaçları olduğunu ifade etmiştir. Bu sonuçlar çalışmadan elde edilen bulgularla örtüşmektedir.

Çalışmadan elde edilen diğer bir sonuç proje tabanlı öğrenme süreci sonunda biyoloji öğretmen adaylarının biyoloji öz-yeterlik seviyelerinin artmasıdır. Proje tabanlı öğrenme uygulamaları öğretmen adaylarının derse aktif olarak katılmalarını sağlamış, kendilerini ifade edebilme ve geliştirebilmelerine imkân tanımıştır; ayrıca başarabildiklerini hissettirmiştir. Bu durumun öğretmen adaylarının kendilerine duydukları güvenin artmasına yani öz-yeterliklerinin gelişmesine olumlu yönde katkıda bulunduğu düşünülmektedir. Benzer şekilde Mills (2009) de çalışmasında proje tabanlı öğretimin öğrencilerin öz-yeterlik seviyelerini artırdığını tespit etmiştir. Pajares (1996), işbirlikli öğrenme gruplarının öz-yeterliği artırdığını belirtmiştir. Çalışmada öğretmen adaylarının işbirlikli gruplar hâlinde çalışmalarının da öz-yeterlik düzeylerinin artmasına yardımcı olduğu düşünülmektedir.

Pintrich ve De Groot (1990), öğrencilerin öz-düzenleme stratejileri kullanmaları için motive olmaları da gerektiğini belirtmiştir. Bu doğrultuda motivasyonel inançlardan biri olan öz-yeterliğin öncelikli olarak artması, ilerleyen dönemlerde öz-düzenleme stratejilerinin kullanımını da artıracakını düşündürmektedir. Bu durum öğretmen adaylarının öz-düzenleme seviyelerinin neden yeteri kadar artmadığını da açıklamaktadır.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013

Çalışmada biyoloji öğretmen adaylarının öz-düzenleme ve biyoloji öz-yeterlikleri arasında bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir. Öz-düzenlemenin değişmemesi ve öz-yeterliğin artması nedeniyle aralarında bir ilişki çıkmaması normal bulunmaktadır.

Çalışma grubunun proje tabanlı öğrenme süreci sonunda öz-düzenleme seviyelerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığı belirlenmiştir. Yapılan çalışmalar incelendiğinde genellikle kullanılan öz-düzenleme stratejilerinin cinsiyete göre farklılığına bakıldığı görülmektedir. Çalışkan ve Selçuk (2010), üniversite öğrencileri ile yaptıkları çalışmada fizik problemleri çözerken kullanılan öz-düzenleme stratejilerinin cinsiyete göre farklılık göstermediğini tespit etmişlerdir. Wolters ve Pintrich (1998), 7 ve 8. sınıf öğrencileri ile yaptıkları çalışmada Matematik, Sosyal Bilgiler ve İngilizce konu alanlarında, kız ve erkek öğrencilerin öz-düzenleme stratejileri kullanım seviyeleri açısından farklılık göstermediklerini belirlemişlerdir. Bu araştırmaların bulguları çalışmadan elde edilen bulgularla örtüşmektedir.

Çalışmada son olarak öğretmen adaylarının proje tabanlı öğrenme süreci sonunda biyoloji öz-yeterlik seviyelerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığı belirlenmiştir. Witt-Rose (2003) üniversite öğrencileriyle Anatomi ve Fizyoloji Dersinde yaptığı çalışmada öğrencilerin öz-yeterliklerinin cinsiyete göre farklılaşmadığını belirlemiştir. Andrew (1998), hemşirelik öğrencileri ile yaptığı çalışmada öğrencilerin fen öz-yeterlik seviyelerinin cinsiyet açısından farklılık göstermediğini tespit etmiştir. Yaman, Cansüğü Koray ve Altunçekiç (2004), Fen öğretmen adaylarıyla yaptıkları çalışmada öz-yeterlik inançlarının cinsiyete göre farklılaşmadığını belirlemişlerdir. Bu araştırmaların sonuçları, çalışmanın bulguları ile örtüşmektedir.

Elde edilen tüm bu sonuçlar doğrultusunda araştırmanın proje tabanlı öğrenme yönteminin öğretmen adaylarının öz-düzenleme seviyeleri ve öz-yeterlik inançları üzerine etkisini ortaya koyma açısından literatüre katkıda bulunabilecek az sayıdaki araştırmalardan biri olduğu düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- ANDREW, S. (1998). Self-efficacy as a predictor of academic performance in science. *Journal of Advanced Nursing*, 27, 596-603.
- EKİCİ, G. (2005). Biyoloji öz-yeterlik ölçeğinin geçerlik ve güvenilirliği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 85-94.
- BALDWIN, J. A., EBERT-MAY, D., and BURNS, D. J. (1999), The development of a college biology self-efficacy instrument for nonmajors. *Science Education*, 83, 397-408.
- BANDURA, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, 248-287.
- BLUMENFELD, P. C., SOLOWAY, E., MARX, R. W., KRAJCIK, J. S., GUZDIAL, M., and PALINCSAR, A. (1991). Motivating project-based learning: sustaining the doing, supporting the learning. *Educational Psychologist*, 26(3&4), 369-398.
- BROWN, J. M., MILLER, W. R., and LAWENDOWSKI, L. A. (1999). The Self-Regulation Questionnaire. In L. VandeCreek and T. L. Jackson (Eds.), *Innovations in clinical practice: A source book* (pp. 281-289). Sarasota, FL: Professional Resource Press.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş. (2009). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi yayınları.

- ÇALIŞKAN, S., ve SELÇUK, G. S. (2010). Üniversite öğrencilerinin fizik problemlerinde kullandıkları öz-düzenleme stratejileri: Cinsiyet ve üniversite etkileri. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 50-62.
- GERLACH, D. L. (2008). *Project-based learning as a facilitator of self-regulation in a middle school curriculum*. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Pittsburgh.
- HELLE, L., TYNJALA, P., and OLKINUORA, E. (2006). Project-based learning in post-secondary education-theory, practice and rubber sling shots. *Higher Education*, 51, 287-314.
- KORKMAZ, H., ve KAPTAN, F. (2001). Fen Eğitiminde Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 193-200.
- KRAJCIK, J. S., CZERNIAK, C. M., and BERGER, C. (1999). *Teaching Children Science: A Project-Based Approach*. (First Edition). Boston: McGraw-Hill.
- LAWSON, A. E., BANKS, D. L., and LOGVIN, M. (2006). Self-efficacy, reasoning ability, and achievement in college biology. *Journal of Research in Science Teaching*, 44 (5), 706-724.
- MILLS, N. (2009). A guide du routard simulation: Increasing self-efficacy in the standards through project-based learning. *Foreign Language Annals*, 42 (4). 607-639.
- MEYER, D. K., TURNER, J. C., and Spencer, C. A. (1997). Challenge in a mathematics classroom: Students' motivation and strategies in project-based learning. *Elementary School Journal*, 97, 501-521.
- PAJARES, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66(4), 543-578.
- PARIS, S. G., and PARIS, A. H. (2001). Classroom applications of research on self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 36 (2), 89-101.
- PARIS, S. G., and WINOGRAD, P. (1999). *The role of self-regulated learning in contextual teaching: Principles and practices for teacher preparation*. A Commissioned Paper for the U.S. Department of Education Project Preparing Teachers to Use Contextual Teaching and Learning Strategies To Improve Student Success In and Beyond School.Web: <http://www.ciera.org/library/archive/2001-4/0104prwn.pdf> 12.03.2011'de alınmıştır.
- PATERSON, C. C. (1996). Self-regulated learning and academic achievement of senior biology students. *Australian Science Teachers Journal*, 42 (2), 48-52.
- PINTRICH, P.R. (2000). The roal of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich and M. Zeidner (Eds.), *Handbook of Self-Regulation: Theory, Research and Applications* (pp. 452-502). San Diego, CA: Academic.
- PINTRICH, P. R., and DEGROOT, E., V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82 (1): 33-40.
- SCHRAW, G., CRIPPEN, K.J., and HARTLEY, K. (2006). Promoting self-regulation in science education: Metacognition as part of a broader perspective on learning. *Research in Science Education*, 36, 111-139.
- SCHUNK, D. H. (1996). Goal and self-evaluative influences during children's cognitive skill learning. *American Educational Research Journal*, 33(2), 359-382.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013



- SCHUNK, D. H., and MEECE, J. L. (2006). Self-efficacy development in adolescence. In F. Pajares and T. Urdan (Eds.), *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents* (pp. 71–96). The United States of America: Information Age.
- SUNGUR, S. ve TEKKAYA, C. (2006). Effects of problem-based learning and traditional instruction on self-regulated learning middle east technical university. *The Journal of Educational Research*, 99(5), 307-317.
- SÜNBUİL, A. M. (2007). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Konya: Çizgi Kitabevi Yayınları.
- THOMAS, J. (2000). *A review of research on project-based learning*. Web: http://www.bobpearlman.org/BestPractices/PBL_Research.pdf 25.03.2010'da alınmıştır.
- WITT-ROSE, D. L. (2003). Student self-efficacy in college science: An investigation of gender, age, and academic achievement. A Research Paper. Web: <http://www2.uwstout.edu/content/lib/thesis/2003/2003wittrosed.pdf> 27. 04. 2011'de alınmıştır.
- WOLTERS, C. A., and PINTRICH, P. R. (1998). Contextual differences in student motivation and self-regulated learning in mathematics, english, and social studies classrooms. *Instructional Science*, 26, 27–47
- YAMAN, S., CANSÜNGÜ Koray, Ö., ve ALTUNÇEKİÇ, A. (2004). Fen bilgisi öğretmen adaylarının öz-yeterlik inanç düzeylerinin incelenmesi üzerine bir araştırma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(3), 355-364.
- ZIMMERMAN, B.J., (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81(3): 329-339.
- ZIMMERMAN, B. J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational Psychologist*, 25(1), 3-17.
- ZIMMERMAN, B. J. (1994). Dimensions of Academic Self-Regulation: A Conceptual Framework for Education. In D.H. Schunk and B. J. Zimmerman (Eds.). *Self-Regulation of Learning and Performance* (pp. 3-24). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- ZIMMERMAN, B.J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich and M. Zeidner (Eds.), *Handbook of Self- Regulation: Theory, Research and Applications* (pp.13-39). San Diego, CA: Academic.
- ZIMMERMAN, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice*, 41(2), 64-70.
- ZIMMERMAN, B. J., BONNER, S., and KOVACH, R. (1996). *Developing self-regulated learners: beyond achievement to self-efficacy*. Washington: American Psychological Association.



TEKTEK PLATOLARI ANTEPFISTIĞI FLORASININ VE AĞAÇ SAYILARININ UZAKTAN ALGILAMA VE COĞRAFİ BİLGİ SİSTEMLERİ TEKNİKLERİ KULLANILARAK BELİRLENMESİ*

*Murat AYDOĞDU***

*Abdülkadir GÜZEL****

*Abdülkadir SÜRÜCÜ*****

*Mustafa H. AYDOĞDU******

*Mehmet Ali ÇULLU******

ÖZET

Antepfistığı alan ve üretimi bakımından en önemli bir ili olan Şanlıurfa'nın, Tektek Platosundaki antepfistığı varlığı tam olarak bilinmemektedir. Tektek Platosundaki antepfistığı ağacının mevcut alanının ve verimliliğinin bilinmesi tarımsal planlamalar için önem arz etmektedir. Plato yüzeyi ve yamacındaki ağaçların gerçek sayısı ve yayılım alanının klasik metotlarla yapılması zor görünmektedir. Bu nedenle yersel ayrımı yüksek olan İkonos uydu görüntüsünün yüksek çözünürlüğü, GPS ile yapılan yer kontrol bilgileri ve yazılımlardaki analiz yetenekleri birlikte kullanılarak mevcut alan ve ağaç sayıları belirlenmiştir.

Şanlıurfa ili Tektek Platosundaki doğal florası olan Menengiç(*Pistaciaterebinthus* L.) ağaçları GAP Tarımsal Araştırma Enstitüsü tarafından 30 yılı aşkın bir sürede aşılınıp, bakımları(budama vs.) yapılarak verimli antepfistığı(*Pistaciavera* L.) ağaç varlığına dönüştürülmüştür. Ancak flora, platonun bazı bölümlerinde dağınık halde bulunmasından dolayı günümüze kadar sayılamamış ve rekolte tespiti yapılamamıştır.

Bu çalışmada, antepfistığı ağaç varlığı Coğrafi Bilgi Sistemleri(CBS) ve Uzaktan Algılama(UA) teknolojileri kullanılarak nesne tabanlı sınıflama ile tespit edilmiştir. Tarım Bakanlığınca sahip olunan 2006 yılı yaz periyoduna ait İkonos2.5 RMS ve 1 metre RGB uydu görüntüleri yorumlanarak ağaçların yayılımı dış sınır kabul edilerek Tektek Platosu görüntüsü kesilmiştir. Bu görüntü, bantlara ayrıştırılarak sanal parseller oluşturulmuştur. Elde edilen bu vektörler ve uydu görüntüsü entegrasyonu sonucunda, ArcView programına bir ara yüz yazılımı olan OlicountArcViewInterface Upgrade

*Bu makale Crosscheck sistemi tarafından taranmış ve bu sistem sonuçlarına göre orijinal bir makale olduğu tespit edilmiştir.

** GAP Tarımsal Araştırma Enstitüsü, Coğrafi Bilgi Sistemleri Bölüm Başkanlığı, El-mek: maydogdu@hotmail.com

*** Yrd. Doç. Dr. Harran Üniversitesi Fen- Edebiyat Fakültesi, El-mek: akdguzel@hotmail.com

**** Yrd. Doç. Dr. Bingöl Üniversitesi Ziraat Fakültesi Toprak Bölümü, El-mek:mhaydogdu@hotmail.com

***** Yrd. Doç. Dr. Harran Üniversitesi Ziraat Fakültesi Tarım Ekonomisi Bölümü, El-mek:akadir63@hotmail.com

***** Prof. Dr.Harran Üniversitesi Ziraat Fakültesi Toprak Bölümü, El-mek:macullu@harran.edu.tr

Version2.0 ortamında parsel bazında nesne tabanlı olarak ağaç sayımı yapılmaya çalışılmıştır. Arazi çalışmaları kapsamında bu parseller de metre hassasiyeti olan GPS(Global Positioning Sistem) küresel konumlama cihazı ile her parsel için yeterli sayıda ağaç ve taç izdüşümü(taç izdüşümü şerit metre ile ölçülmüştür) örneklemeleri yapılmış daha sonra program ortamına aktarılmıştır. Sonuç olarak; CBS ve UA teknikleri ile yapılan bu çalışmada Tektek Platosundaki antepfıstığı florasının **33.000** dekar yayılım alanı ve **339.661** adet ağaç sayısı olarak tahmin edilmiştir. Bunun sonucunda sözü edilen alanda verimlilik tahmini yapılabilecek düzeye ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Antepfıstığı, ağaç sayma, Uzaktan algılama, Coğrafi Bilgi Sistemleri

DETERMINING THE NUMBER AND FLORA OF PISTACHIO TREE OF TEKTEK PLATEAUS BY USING REMOTE SENSING AND GEOGRAPHICAL INFORMATION SYSTEMS TECHNIQUES

ABSTRACT

Existence of pistachio in Tektek Plateau in Şanlıurfa, which is one of the most important cities in terms of field and production of pistachio, isn't exactly known. Knowing available field and fertility of pistachio tree in Tektek plateau has an importance for agricultural planning. With classic methods, it seems hard to determine plateau level and the real number of trees on its slope and spreading area. That's why, the number of trees and available field have been determined using together high resolution of the view of satellite Ikonos , ground control information done with GPS and analysis abilities in softwares.

Pistaciaterbinthus trees, whose natural flora is Şanlıurfa's Tektek plateau , have been converted into fertile pistachio trees by carrying out their maintenance(pruning etc.) vaccinating them by GAP agricultural Research Institute for over 30 years. Yet, because of the fact that flora is scattered along some parts of the plateau it hasn't been counted until today.

In this project, entity of pistachio trees has been determined using Geographical Information Systems and Remote Perception technologies. The view of Tektek Plateau has been cut by interpreting images of Ikonos 2.5 RMS, which is owned by Agricultural Ministry, belonging to 2006 summer period and 1 meter RGB satellite and accepting spread of trees external border. Virtual parcels have been formed by spreading this view to bands. As an outcome of these vectors and satellite image integration, it has been tried to carry out the counting of trees in terms parcel in the setting of OlicountArcViewInterface Upgrade Version 2.0 which is an interface software for ArcView. Within the context of field work these parcels, sampling for tree and crown projection sufficient every parcel for (crown projection has been done with band meter) were made with global positioning system device GPS (Global Positioning System) and then transmitted to program setting. In conclusion, in this project made with GIS(Geographical Information System) and

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013



RS(Remote Sensing) techniques ,pistachio flora in Tektek plateau has been estimated to be including 33.000 decare of spreading field and 339.661 tree number . As a result of this, it has been reached to a level that can be done fertility estimation in the field mentioned.

Key Words: Pistachio, tree counting, Remote Sensing, Geographical Information System

1.Giriş

Günümüzde çok katmanlı hiyerarşik yapıya entegre bilgi sistemi mantığı ile üretilen veya sahip olunan bilgi, görünen, paylaşılabılır, değerlendirilebilir ve karar üretilebilir hale dönüştürülebilmektedir. Bilgi görünebilir ve paylaşılabılır olduğu sürece ekonomik yarar sağlar, stratejik sonuçların üretilmesini mümkün kılar. Bu gün sanayide gelişmiş ülkeler aynı zamanda tarımda da Dünyadaki en gelişmiş ülkelerdir. Bu ülkelerin tarımsal gelişmişliğinin temelinde tarıma dayalı bilgi sistemlerinin büyük katkıları vardır. Bu bilgi sistemlerinin temelinde Uzaktan Algılama (UA) ve Coğrafi Bilgi Sistemleri (CBS) yer almaktadır. Uzaktan Algılama teknikleri, doğada meydana gelen birçok değişimi zamanında, hızlı ve doğru bir şekilde belirleme imkânı vermektedir. Özellikle arazi kullanım değişimleri, bitki örtüsü, alan tahmini, mera, orman, erozyon, toprak ve jeoloji gibi konularda çok yoğun bir şekilde kullanılmaktadır. Bu alanlarda kullanılan Uzaktan Algılama, mevcut potansiyelin belirlenmesinde ve haritalanmasında önemli derecede yardımcı olmaktadır. Uzaktan algılama teknikleriyle yapılan araştırmalar yalnız başlarına yeterli olmamaktadır. CBS, karmaşık planlama ve yönetim sorunlarının çözülebilmesi için tasarlanan; coğrafi konumu belirlenmiş verilerin toplanması, yönetimi, işlenmesi, analiz edilmesi, modellenmesi ve görsel olarak sunulması işlemlerini kapsayan donanım, yazılım, personel ve yöntemler sistemidir. CBS, bir seri alt sistemlerden oluşmuş büyük bir sistem olarak düşünülebilir.

Şanlıurfa ili Tektek platosu doğal florası olanMenengiç(*Pistaciaterebinthus* L.) ağaçları GAP Tarımsal Araştırma Enstitüsü tarafından 30 yılı aşkın bir sürede aşılınıp, bakımları(budama vs.) yapılarak verimli antepfıstığı(*Pistaciavera* L.) ağaç varlığına dönüştürülmüştür. Ancak flora, platonun bazı bölümlerinde ve dağınık halde bulunmasından dolayı günümüze kadar sayılamamış ve rekolte tespiti yapılamamıştır. Bu çalışmanın amacı UA ve CBS tekniklerini kullanarak Şanlıurfa Tektek dağlarında yer alan antepfıstığı ağaçlarının yayılım alanı ve sayılarını belirlemektir.

2.Önceki Çalışmalar

Birçok tarımsal uygulama ve planlamalarda CBS, verilerin değerlendirilmesinde, haritalanmasında ve takibinde kolaylık sağlamaktadır. Uzaktan algılama ile elde edilen veriler çalışılan alan hakkında düzenli bilgiler sağlar. Bu bilgiler düşünsel değil bizzat çalışma alanındaki ölçümlere dayanmaktadır. Böylece zamansal değişimlerin tespiti ve karşılaştırılması sağlanır (Aydoğdu, 2008). Dünya nüfusunun artması ile birlikte, doğal kaynakların rasyonel kullanılmasının önemi her geçen gün daha artmaktadır. Nüfus artışı beraberinde doğal kaynakların tahribatını getirmektedir. Ancak elde bulunan bu kaynakların uygun bir şekilde kullanılıp incelenmesi son derece önemlidir.

Ülkemiz genelinde acilen “Arazi Kullanım Planlaması”yapılıp, tarım alanları, yerleşim yerlerinin gelişme alanları, organize sanayi bölgeleri, orman ve özel plantasyon alanları, çayır-mera alanları belirlenip bu planların hiç taviz vermeden uygulanması mutlaka sağlanmalıdır(Babagiray, 1992).

Sınıflandırmaların çeşitli algoritma yöntemleri uzaktan algılama olarak kullanılmaktadır. Bu yöntemlerden biri olan maksimum olabilirlik sınıflandırma algoritmasında bir piksel belirli bir sınıfa ait olduğu ihtimali üzerinde normal dağılıma dayanır ve varsayar (Jensen 1996).

Uzaktan Algılama kullanarak tek tek ağaçların otomatik tanımlaması aslında ormancılık uygulamaları için geliştirilmiştir. (Pollock 1994; Gougeon 1995; Brandtberg ve Walter, 1998).

En büyük olabilirlik için kovaryans matrisi kullanarak hesap sınıf değişkenliği içine her imza sınıflandırıcı algoritması alır (ERDAS, 1999).

Bu projede, maksimum olabilirlik sınıflandırıcı olarak kullanılır. Rastlantısal bir olayın gerçekleşmesi, o olayın gerçekleşme olasılığı en yüksek olay olmasındandır. Sınıflandırma algoritması diğerleri karşılaştırıldığında hala yoğun en doğru zaman olarak kabul edilmiştir (WeberandDunno, 2001).

Yansıma değerlerindeki farklılıklardan faydalanılarak bir takım logaritmik hesaplamalar ile ilçeye ait görüntünün arazi örtüsü sınıfları oluşturulmuştur. Örnek sahalar arazi tipinin kendisine özgü tipik yansıma değeri bilgilerini içermektedir (Ünal ve ark.). Logaritmik hesaplamalarda “Maksimum Benzerlik Algoritma” (Maximum Likelihood Algorithm) yöntemi kullanılmıştır. Ağaçların konumu Zeytin CBS kaydedilmelidir. Sırayla iş yükünü azaltmak için ağaçların otomatik tanımlama ve sayma ile incelenmiştir (Ünal ve ark.).

OLICOUNT bir yarı otomatik bir yaklaşımdır, bir operatör ayarlama için gereklidir. Eğitim aşamasında ve manuel olarak sonuçları kontrol etmek için her sayım için parametreler (ağaç elle eklenebilir veya silinebilir) tamamlanır. Bu sorun, manuel olmasının yansırı görevler gereği zaman alıcıdır. Ancak özgün bir yazılım olarak OLICOUNT oldukça başarılıdır. Yazılımda, aynı zamanda bazı sınırlamalar vardır. Öncelikle zeytin ağaçları için tasarlanmıştır ve diğer meyve ağaçları için testleri tamamlanmıştır. Görüntü çözünürlükleri 1m ve daha az OLICOUNT VHR görüntüleri çekmek için uyarlanmış ve JRC gerçekleştirilmiştir. Şu an OLICOUNT için sadece bir grup 8 bit piksel (çoklu bant görüntüleri ve 8 bit daha fazla piksel derinliği desteklenmez) ile çalışır. Multi spektral görüntüleri başka bir yaklaşım gerektirir (J. MASSON 2002).

OlicountArcViewInterface Upgrade Version2.0 ile nesne tabanlı sınıflama ile çalışır. (Peedel ve ark., 2000). Bu dört parametre ile çalışır:

- ☐ ☐ Gri değeri eşik (minimum, maksimum)
- ☐ ☐ Ağaç çapı (maksimum, minimum)
- ☐ ☐ Taç şekli (maksimum, minimum) küçük ve aydınlık arasındaki oranı ile hesaplanan büyük eksen
- ☐ ☐ Taç kompakt (aralık) zarf oranı blob yüzeyi ile hesaplanan yüzey

Ağaç sayımı; Avrupa birliği JRC (Joint Research Centre) nin yaptığı MARS (The Monitoring Agriculture Resource) projesinde Zeytin ağaçları sayımı için kullanılan ArcView programına bir arayüz yazılımı olan OlicountArcViewInterface Upgrade Version2.0 ile nesne tabanlı sınıflama esas alınarak yapılmıştır. OLICOUNT de başarıyla zeytin ağaçları (findık, narenciye dışında diğer türler) üzerinde test edilmiştir (J. MASSON 2005).

3. Materyal ve Yöntem

3.1. Materyal

3.1.1. Coğrafi Konum:



Şekil 1: Çalışma Alanının Konumu

Şanlıurfa ili Türkiye'nin yedi coğrafi bölgesinden biri olan Güneydoğu Anadolu Bölgesinin Orta Fırat Bölümünde yer almaktadır. Geniş karstik ve bazaltik karakterli platoların fazla yer aldığı ilin, güneyinde, kuzey-güney uzanışlı Harran, Tektek ve Çaykuyu horst-graben sistemi yer almaktadır. Tektek platosunun güneydoğusunda Ceylanpınar Ovası batısında ise güneye doğru genişleyen Harran Ovası yer almaktadır. Kuzey-güney uzanışlı Tektek platosu güneye doğru alçalarak Türkiye-Suriye sınırında sona ermektedir. Söz konusu platonun Harran ovasına bakan batı yamaçları doğuya bakan yamaçlara oranla daha eğimli olup yer yer akarsularla yarılmıştır (Şekil 1).

3.1.2. İklim Özellikleri:

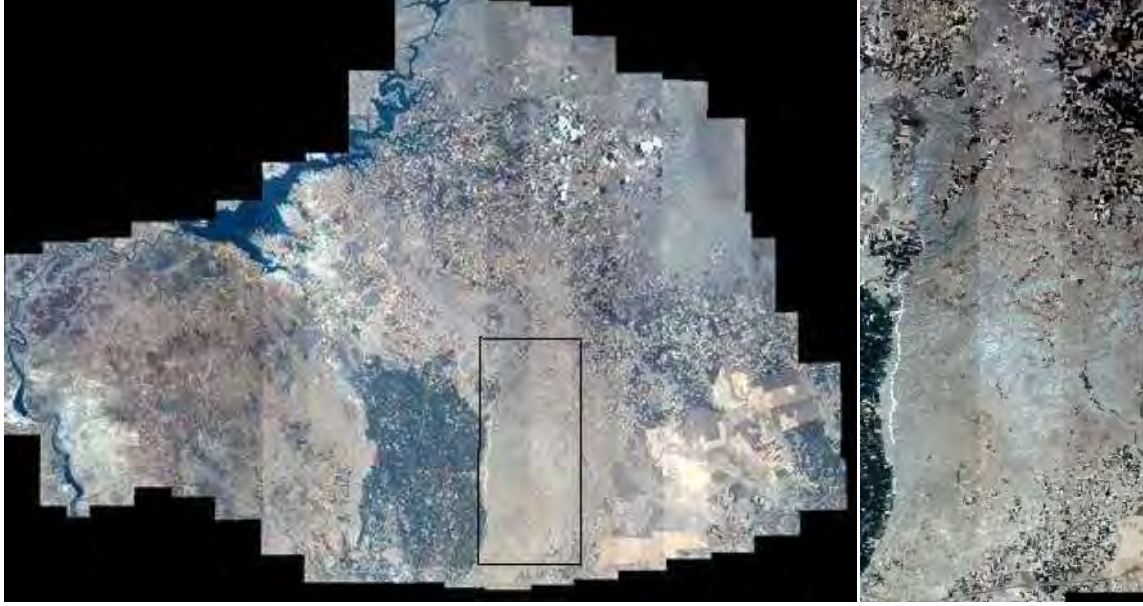
Tektek platosu ve Harran ovasında nem, sıcaklık, rüzgar durumunu uzun yıllar boyunca ölçen meteoroloji istasyonu olmadığından, bu çalışmada Şanlıurfa meteoroloji istasyonu değerleri baz alınmıştır.

Akdeniz üzerinden gelen hava kütleleri bu alanda özellikle daha çok kış ve ilkbahar mevsimlerinde yağışın oluşmasına neden olmaktadır. Yaz mevsiminde ise çok sıcak olan Basra alçak basınçının genişleyip Güneydoğu Anadolu Bölgesini etkisi altına almasıyla sıcaklıklar birden bire yükselerek oransal nem miktarının azalmasına neden olmaktadır.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013

3.2.Yöntem



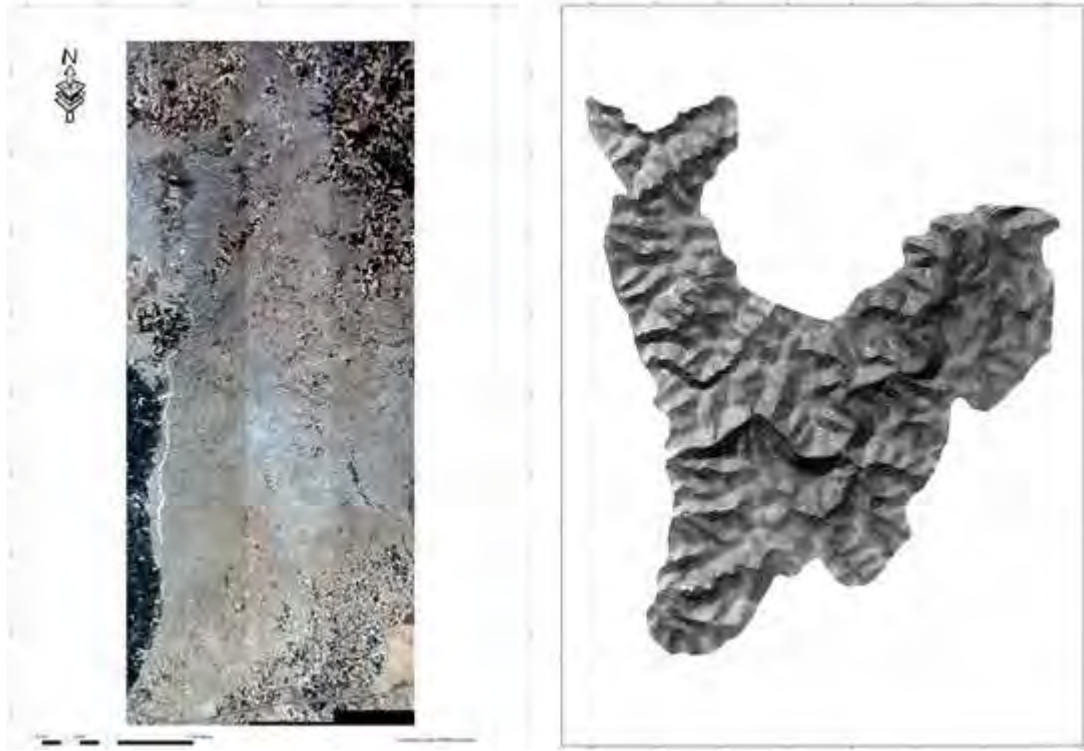
Şekil 3: İKONOS uydu görüntüsü Şanlıurfa ve Tektek Platosu

Bu çalışmada; 2006 yılına ait Şanlıurfa İkonos 1 metre çözünürlükte RGB ve 2,5 m. RMSE uydu görüntüsü ile nesne tabanlı sınıflama kullanılmıştır. Çalışma alanı olan Tektek dağları; Şanlıurfa İkonos uydu görüntüsü üzerinden ErdasImagine yazılımı kullanılarak kesilmiştir(Şekil 3). Elde edilen Tektek Dağları uydu görüntüsü görsel incelemeye alınmıştır. Antepfıstığı ağaçları ve diğer referans noktaların yersel doğrulamaları yapılmıştır. Yersel doğrulamalar(arazi çalışmaları) metre hassasiyetli GPS ile yapılarak antepfıstık ağacı plantasyonunun dış sınırları belirlenmiştir. Uydu görüntüsü katmanı altlık olarak kullanılmakla birlikte ArcGIS programı ortamında vektörize edilmiştir. Bu vektör çalışmanın dış sınırını belirlemiş ve toplam yayılım alanını ortaya çıkarmıştır. İkonos uydu görüntüsü yine ArcGIS ortamında RGB bantlarına ayrılarak tek bant elde edilmiştir. Tektek dağları Antepfıstığı florasının dış vektörü kullanılarak uydu görüntüsü kesilmiştir(Şekil 4).

24 Eylül 1999'da Kaliforniya'daki Vandenberg Hava Üssünden fırlatılan İkonosuydusu yüksek kalitede sağladığı yersel görüntüler 82 cm çözünürlük ve 1 metre koordinat doğruluğuna (RMSE) (1:2400 harita ölçeği) sahiptir. Yüksek çözünürlüğü, geometrik doğruluğu, harita bazlı olması ve çok bantlı oluşu gibi özellikleri ile Uzaktan Algılama ve Coğrafi Bilgi Sistemleri çalışmalarında kullanılmaktadır. İkonos uydusunun yüksek çözünürlüklü görüntüleri ile üretilmiş haritalar, değişik arazi özelliklerini gösterir. Bu haritalar geleneksel vektör haritalardan çok daha fazla detay sunar.İkonos görüntüleri Coğrafi Bilgi Sistemleri (GIS) ve haritalama formatları ile uyumludur.

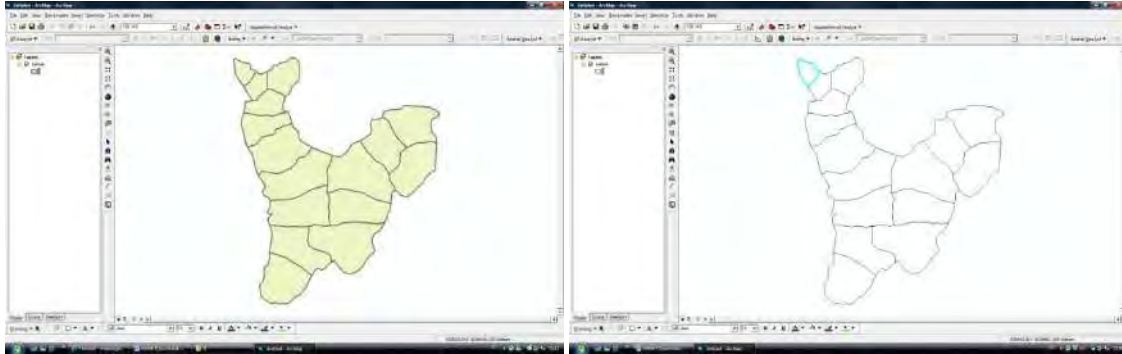
Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013



Şekil 4: Kesilen Tektek dağları ve Antepfıstığı florasının yayılımı dış sınır olarak çizilen vektörle kesilmiş ve tek bantlı uydu görüntüsü.

Ağaç sayımını kolaylaştırmak için çalışma alanı olan dağda sanal bir parselasyon (bakı ve görünürlük esas alınarak kaydıyla) yapılarak biri kontrol parseli olmakla beraber toplam 16 parsel oluşturulmuştur(Şekil 5).



Şekil 5:Sanal parselasyon ve kontrol parseli.

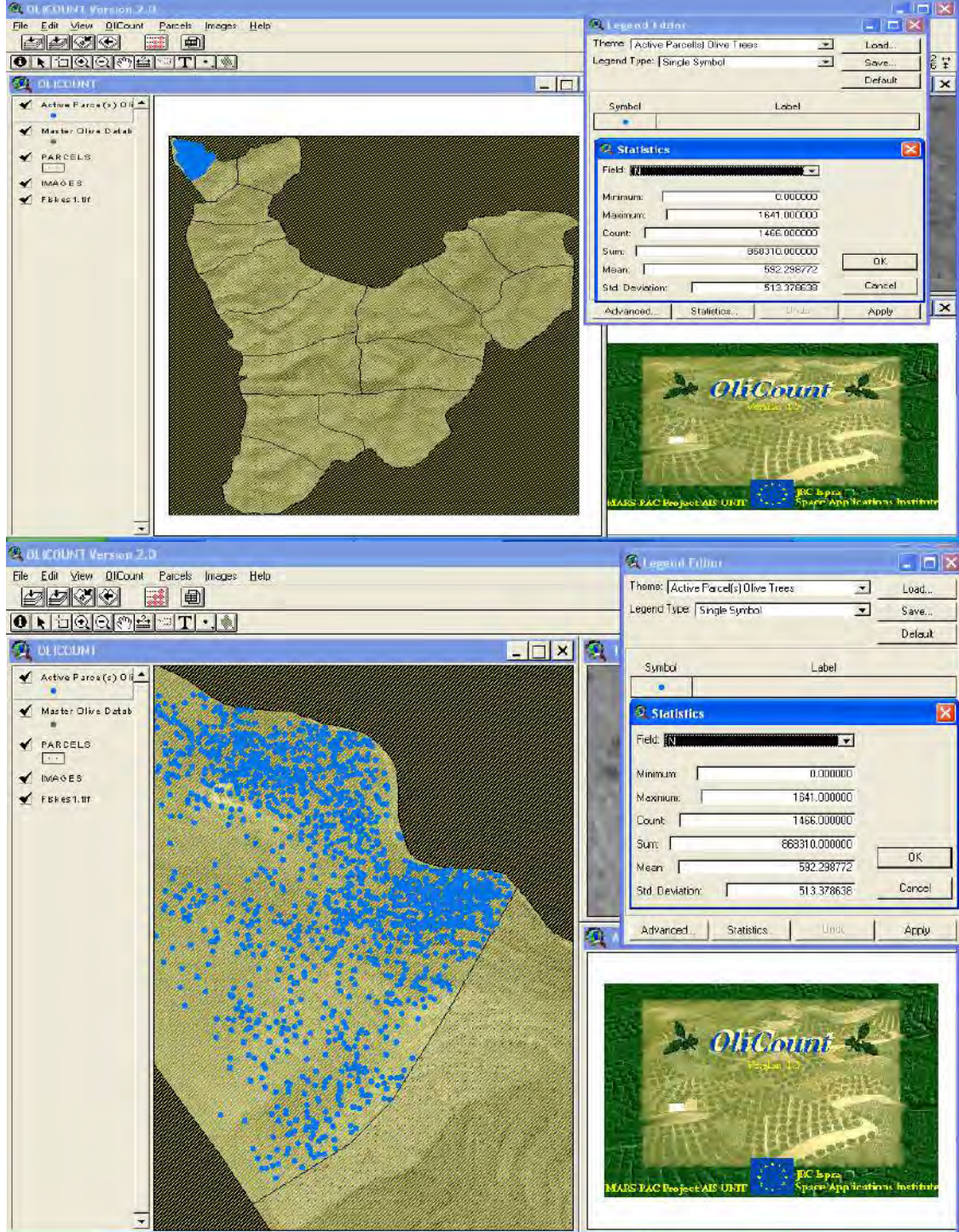
Ağaç sayımı; Avrupa birliği JRC(JointResearchCentre) nin yaptığı MARS(TheMonitoringAgriculturel Resource) projesinde Zeytin ağaçları sayımı için kullanılan ArcView programına bir arayüz yazılımı olan OlicountArcViewInterface Upgrade Version2.0 ile nesne tabanlı sınıflama esas alınarak yapılmıştır. OLICOUNT de başarıyla zeytin ağaçları (findık, narenciye dışında diğer türler) üzerinde test edildi(J. MASSON 2005).

Arazi çalışmaları kapsamında bu parseller de metre hassasiyeti olan GPS küresel konumlama cihazı ile referans verilerde kullanılarak her parsel için yeterli sayıda ağaç ve taç izdüşümü(şerit metre ile ölçülmüştür) örneklemeleri yapılmış ve program ortamına aktararak

Turkish Studies

International PeriodicalFortheLanguages, LiteratureandHistoryofTurkishorTurkic
Volume 8/ 12 Fall 2013

program için eğitim veri setleri oluşturulmuştur. Kontrol parselinde ilk sayım A0 plotter çıktısı üzerinde elle yapıp, sonra eğitim setleri programa tanıtılarak sayım yapması sağlanmıştır. Aradaki ağaç sayısındaki tutarlılık uygun bulunarak test tamamlanmıştır (Şekil 6).

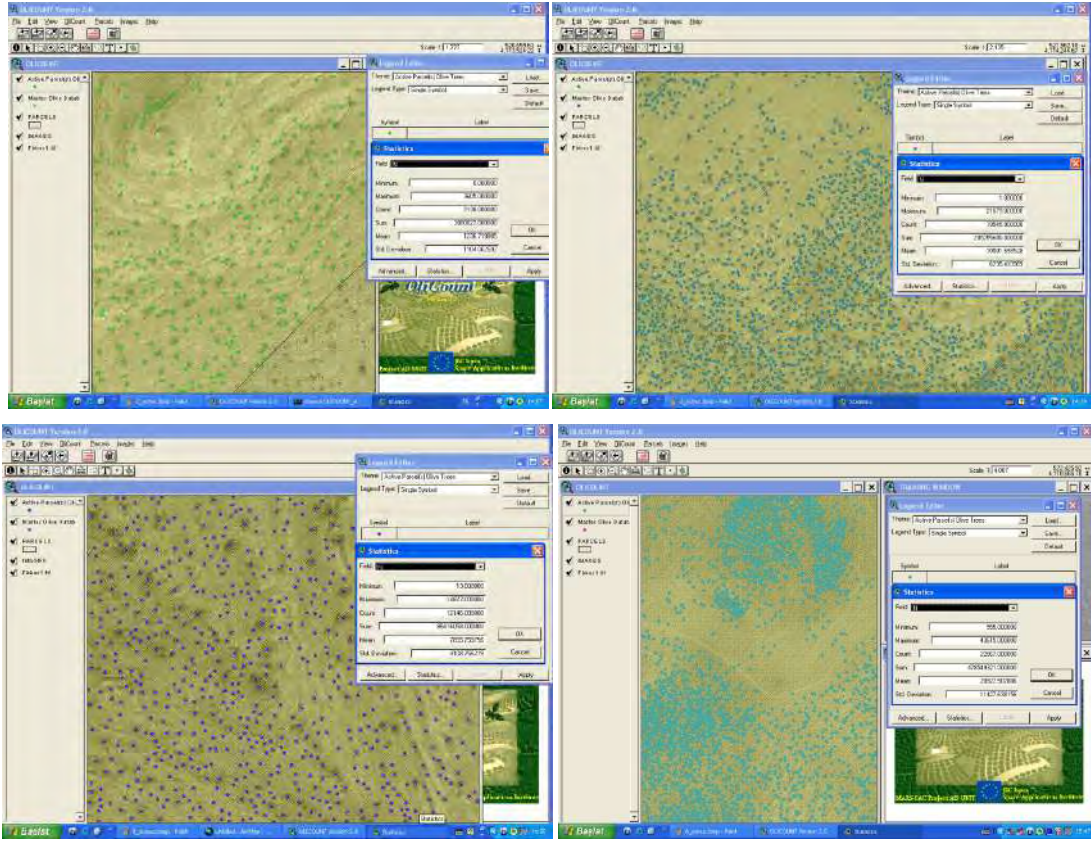


Şekil 6: Kontrol parseli ve sayımı.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013

Diğer parsellerde de GPS koordinatıyla bilinen taç izdüşüm örnekleri eğitim seti olarak programda kullanılmış ve ağaç sayıları tüm parseller için belirlenmiştir(Şekil 7).



Şekil 7: Parseller ve Ağaç Sayımı.

4.Araştırma Bulguları ve Tartışma

Ülkenin Antepfıstığı üretimi ve alansal olarak en önemli bir ili olan Şanlıurfa'nın Tektek dağlarında bulunan varlığı tam olarak bilinmemektedir. Çalışma alanındaki antepfıstığı ağacının mevcut alanının ve verimliliğinin bilinmesi tarımsal planlamalar için önem arz etmektedir. Dağlık bir alanda bulunan ağaçların gerçek sayısı ve yayılım alanının klasik metotlarla yapılması zor görünmektedir. Bu nedenle yersel ayrımı yüksek olan İkonos uydu görüntüsünün yüksek çözünürlüğü, GPS ile yapılan yer kontrol bilgileri ve yazılımlardaki analiz yetenekleri birlikte kullanılarak mevcut alan ve ağaç sayıları nesne tabanlı olarak belirlenmiştir.

Bu tür ağaç sayımları(aynı tür, farklı büyüklükte obje odaklı) için görüntünün verimliliği test edilerek bantlarına ayrılması halinde kırmızı banttan daha iyi sonuçlar alındığı gözlenmiştir. Arazi çalışmaları GPS ile yapılarak antepfıstık ağacı plantasyonunun dış sınırları ArcGIS ortamında vektörize edilmiştir. Yer kontrol bilgileri ve veri analizi sonucunda floranın 33.000 dekar olduğu tespit edilmiştir. Yazılım noktasında Definiensdemo lisansı ve OlicountArcViewInterface Upgrade Version2.0 kontrol parselinde karşılaştırıldı. Kontrol parselinin AO plotter çıktısı üzerinde asetat kalemle yapılan sayımda 1395 olarak sayılan ağaç sayısı, Olicount programı ortamına arazi çalışmaları eğitim seti olarak kullanılmak kaydıyla 1466, Definiens programında ise 1420 olarak tespit edilmiştir. Flora içinde bakı, görünürlük ve ağaçların kümelenmelerine göre sanal parseller oluşturulmuş ve programın analiz doğruluğu artırılmıştır. Arazi çalışmalarında ise oluşturulan her parselde metre hassasiyetli GPS ile gidilmiştir. Şerit metre ile GPS koordinatı ve yakın referans

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013

verisi(arsa; arazi şekli, toprak yol, vb.) belirlenen ağaçların taç izdüşümleri ölçülmüştür. Arazideki referans noktalarla beraber ölçümleri yapılan ağaçlar program ortamında eğitim seti olarak kullanılmıştır. Her parsel için çıktılar kaydedilip, proje alanında toplam 339.661 adet ağaç olarak belirlenmiştir Metotta da anlatıldığı gibi çalışma metodu açısından 16 parsel bölünen her parsel için belirlenen ağaç sayıları tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1: Parseller ve Ağaç Sayıları.

SANAL PARSEL NO	ANTEPFISTIĞI AĞAÇ SAYISI
1	1466
2	3138
3	19545
4	12146
5	22441
6	39843
7	22867
8	31115
9	16182
10	18255
11	26098
12	24829
13	39930
14	22867
15	22365
16	16574
TOPLAM	339661

Şanlıurfa ili Tektek dağları doğal florası olan Menengiç(*Pistaciaterrebinthus* L.) ağaçları GAP Tarımsal Araştırma Enstitüsü tarafından 30 yılı aşkın bir sürede aşılınıp, bakımları(budama vs.) yapılarak verimli antepfıstığı(*Pistaciavera* L.) ağaç varlığına dönüştürülmüştür. Ancak flora, dağın bazı bölümlerinde ve dağınık halde bulunmasından dolayı günümüze kadar sayılamamıştır ve rekolte tespiti yapılamamıştır.

Doğal floranın yayılımı ve ağaç sayısı tespit edilerek belirli periyotlarda izlenmesi(monitoring) oluşabilecek tahribatların (insan faktörü, yangın, hastalık ve zararlı) tespiti noktasında anlamlı ve değerlidir. Bu tip çalışmalarla ağaç plantasyonları ve floraların durum tespiti yapılarak, korunması ve geliştirilmesine yönelik planlamalar yapılmalıdır. Meydana gelen değişimlerin saptanması da rekolte planlamaları ve dolayısıyla strateji geliştirme açısından kaynak teşkil edecektir.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013

KAYNAKÇA

- MASSON J., 2005:** Use of Very High Resolution Airborne and Spaceborne Imagery: a Key Role in the Management of Olive, Nuts and Vineyard Schemes in the Frame of the Common Agricultural Policy of the European Union. European Commission, Joint Research Centre, IPSC, via Fermi, 21020 Ispra (Va), Italy, Information and Technology for Sustainable Fruit and Vegetable Production FRUTIC 05, 12 - 16 September 2005, Montpellier France.
- ÜNAL, E., MERMER, A., DOĞAN, H., M.,** Determining Major Orchard (Pistachio, Olive, Vineyard) Areas in Gaziantep Province using Remote Sensing Techniques. The International Archives of the Photogrammetry, Remote Sensing and Spatial Information Sciences, Vol. 34, Part XXX.
- AYDOĞDU M., 2008.** Farklı Tuz Seviyeleri ve Çiftçi Uygulamalarının Pamuk Verimine Etkisinin Belirlenmesi ve Uydu Verileriyle İlişkilendirilmesi. Y.L.T. Harran Üniversitesi Toprak Anabilim Dalı, Şanlıurfa 2008.
- ÜNAL, E., ve Ark 2002.** Uydu Görüntüleri Kullanarak Gaziantep İlindeki Tarımsal Alanların Belirlenmesi Projesi, Tarla Bitkileri Merkez Araştırma Enstitüsü Dergisi (2002).
- WEBER, R.M. and DUNNO, G. A. 2001.** Riparian Vegetation Mapping and Image Processing Techniques. Hopi Indian Reservation, Arizona. Photogrammetric Engineering and Remote Sensing, 67(2): 179-186
- ERDAS, 1999.** ERDAS Field Guide Fifth Edition, ERDAS Inc., Atlanta, Georgia.
- PEEDEL, S., KAY, S., and GIORDINO, G., 2000.** *Computer-assisted recognition of olive trees in digital imagery*, Space Application Institute, Joint Research Center of Ispra, Italy, 2000.
- MASSON J., 2002,** *Report of the JRC activities on Olive GIS in the five member states (Spain, Italy, Portugal, Greece, France)*, Special publication I.02.94, Institute for the Protection and the Security of the Citizen of Joint Research Centre, Ispra, Italy, 2002.
- JENSEN, J. R. 1996.** *Introductory Digital Image Processing*. Prentice Hall, Upper Saddle River, New Jersey, pp: 225-231
- POLLOCK, J., 1994.** *A model-based approach to automatically locating individual tree crowns in high spatial resolution images*, In Desachy J. editor, *Image and Signal Processing for Remote Sensing*, Proc. SPIE 2315, pp 526-537, Rome, Italy, 1994.



ALMANYA'DA KÜLTÜREL ÖĞELER İÇEREN LEVHA METİNLERİ*

*Tahir BALCI***

ÖZET

Levha metinleri, metin türleri içerisinde önemli bir yer tuttıkları halde bugüne kadar pek az inceleme konusu olmuştur. Oysa gerek biçim gerekse içerik açısından diğer metin türlerinden oldukça farklıdır. Bu farklılığın yanında kullanım alanları da çok yaygındır. Çevremize dikkatle bakarsak, hemen hemen her yerde bilgilendirici, yönlendirici, uyarıcı, yasaklayıcı levhalara rastlarız. Bu levhalar toplumsal düzenin sağlanması ve insanın hak ve özgürlüklerinin sınırlarının bilinmesi açısından da çok önemlidir.

Levhalar kimi zaman kültürel özellikler de taşır. Levha yazıları ya da metinleri Umut Balcı tarafından genel dilsel özellikleriyle ele alındıklarından dolayı biz bu çalışmada sadece Almanya'nın Berlin kentinde saptadığımız ve kültürel özellikler taşıyan bazı levhaları inceleyerek bu metin türüne daha çok dikkat çekmek istiyoruz.

Türkiye'ye kıyasla Almanya'da levhaların çok yaygın olduğu saptanmıştır. Bir direk üzerine yedi levhanın birden alt alta yerleştirildiğine tanık olduk. Levhaların çoğu Almanca – Türkçe olup dilden başka kültürel olgulara işaret etmektedir. Türklerin çok yoğun olduğu Berlin'in Neukölln semtinde bulunan parkta söz konusu edilen yasakların daha çok Türklerce ihlal edilebileceği önyargısıyla Almanca metinlerin altına Türkçe metinlerin de yazılması Türkler açısından biraz aşağılayıcı bir izlenim uyandırmaktadır. Zira bu semtte çok sayıda Arap ve diğer milliyetlere mensup kişiler de bulunmaktadır. Keza Neukölln'de Türk asıllı bir doktorun muayenehanesinin girişindeki bir levha metni, Almanya'daki çokkültürlülük ve çokdillilik ortamını gösteren önemli bir unsurdur. Levhaların ikidilli olması, aynı zamanda hastaya bir mesaj niteliğindedir. "Köpek tuvaleti" de çok dikkat çeken bir levha olmuştur.

Anahtar Kelimeler: metin türü, levha metinleri, levha türleri, kültürel öğeler, mesaj.

IN GERMANY, THE CULTURAL ELEMENTS THAT CONTAINS THE SHEET TEXTS

ABSTRACT

Among all other texttypes, text-based signposts have been the subject of much less scrutiny. We need to look into the texts of such signs in terms of content. Investigated carefully, the texts on these signs

*Bu makale Crosscheck sistemi tarafından taranmış ve bu sistem sonuçlarına göre orijinal bir makale olduğu tespit edilmiştir.

** Prof. Dr. ÇÜ Eğitim Fakültesi, Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı, El-mek: tbalci@cu.edu.tr

display significant differences. For instance they can be informative, directional, warning or prohibitory. These signposts can also be indicative in defining human boundaries in terms of freedoms and liberties. They can also reflect cultural characteristics. Since they picture linguistic and cultural properties, we believe that these text-based signposts deserve in-depth investigation.

Text-based signposts in Germany are relatively much more frequently used than they are in Turkey. In our observations, we were able to observe seven posts one beneath the other on one pole in Germany. Something else that drew our attention is that the signposts, being both in German and Turkish, were reflecting not only linguistic but also cultural properties. For example, despite the fact there are other ethnic groups living in Neukölln, Berlin, assuming that warning signs are mostly neglected mainly by Turks, the signs, being both in German and Turkish only, can be perceived by most Turks as insulting. A bilingual signpost at the gate to the building where a Turkish doctor has an office is an excellent example of multiculturalism in Germany. This sign apparently targets both potential German and Turkish patients. For instance, the sign bearing the text “dog loo” is also something which attracted our attention.

Key Words: text, text type, sheet sheet types, cultural items, message.

1. Metin nedir?

Metin, aralarında bütünlük oluşturan sınırlı sayıdaki sözcük ya da tümcelerden oluşan bir sözcüddür. Metin sözlü ya da yazılı, uzun ya da kısa, bilimsel ya da günlük dilde olabilir.

Engel'in (1991: 118) belirttiğine göre her metnin bilgilendirme, yönlendirme, etkileme, ilişki kurma gibi bir amacı vardır ve bu amaç metnin türünü belirler. Roman, öykü, masal, şiir, mektup, reklam metni, kullanım kılavuzu, yemek tarifi, atasözü, dilekçe, kısa telefon mesajı, elektronik ileti, telefon görüşmesi, doktor-hasta görüşmesi, mahkeme duruşması... Bunlar *içerik, işlev, biçim, kanal, durum* açısından farklılık gösteren metin türleridir. Metnin içeriğinden yola çıkarak metnin türünü belirlemek, metin becerisine sahip olmayı gerektirmeyebilir. Okuma – yazma bilmeyen bir kişi bile yemeğin nasıl yapılacağını açıklayan metnin yemek tarifi olduğunu bilir, ancak bu metnin yapısal ya da biçimsel nitelikleri hakkında bir şey söyleyemez; bunun için dilbilimsel yeti gerekir (Bak. Balcı 2011: 193).

2. Levha nedir?

Bu çalışmanın kapsamına girecek metinleri belirleyebilmek için “levha”nın ne demek olduğuna da bakmak gerekir. TDK'nin elektronik sözlüğüne bakıldığında¹, bu sözcüğün “Bir yere asılmak için yazılmış yazı” şeklinde açıklandığını görüyoruz. “Levha metni” terimi için referans aldığımız Almanca “Schildertext”teki (levha metni) “das Schild” (levha) ise Wahrig'e göre “Abzeichen, Erkennungs-, Warnungszeichen, meist Platte aus Holz od. Metall bzw. Blatt Papier mit Aufschrift” olarak tanımlanmaktadır. Türkçe tanımın oldukça dar kapsamlı ve “yazı” ile sınırlı olduğunu görüyoruz. Buna karşılık Almanca tanımdan anlaşıldığı üzere levhalar amblem, tanıtıcı ya da uyarıcı göstergeler içerir ve bu göstergeler yazılı olmak zorunda değildir; üzerinde gösterge bulunan ahşap, metal, plastik, kağıt vb. materyalden oluşur. Hatta herhangi bir duvara, direğe vb.

¹ <http://tdkterim.gov.tr/bts/>

yerlere yazılan, çizilen bir göstergenin de levha olduğunu kabul edebiliriz. Bu durumda levha metnini duvar yazılarından (Graffiti) ayıran şey levha metninin içeriği ve hedef kitesidir.² Buna göre göstergebilim çerçevesine giren her türlü göstergeyi (belirti [Index]³, görüntüsel gösterge [ikon]⁴, simge [Symbol]⁵) içeren levhalar bu tanımın kapsamına girer.

Almanya'da ünlü bir levhacılık şirketinin sayfasını incelediğimizde⁶ levhaların değişik açılardan sınıflandırılmaya çalışıldığı, ancak oluşturulan gruplar arasında geçişler olduğu ve biçimsel ölçütlerle içeriksel ölçütlerin birbirine karıştırıldığı saptanmıştır. Nitekim bu sınıflandırma bilimsel değil, ticaridir. Levhaların kullanıldıkları yerler ile içerik ve işlev sınıflandırması çoğu yerde örtüşmektedir. Yani aynı içerikli bir levha farklı yerlerde aynı / benzer amaçla kullanılabilir. Buna göre şu levha türleri mevcuttur:

a. Güvenlik ve yangın kurtarma (yer ve çıkış işaretleri, yangın koruma, ilk yardım, acil durum, emir, yasak, uyarı, onarım, tehlikeli madde, kurtarma ve kaçış/çıkış). Bu türden 889 levha belirlenmiştir. Ancak isteğe bağlı olarak bu sayıyı daha da artırmak mümkündür. Yani hem teoride hem pratikte, gerek biçim gerekse içerik açısından şu kadar levha türü vardır demek olanaksızdır. İhtiyaca göre yeni levhalar üretilebilir.



b. İşletme ve yönlendirme levhaları (693), fabrika, okul, resmi daire gibi kamuya açık her yerde bulunan bilgilendirici, yönlendirici ve uyarıcı göstergeler / metinler içerir.



c. Etiket, kontrol ve şerit türü levhalar (262). Bu gruba barkotlar, bir şeyin kontrol edildiğine ilişkin yapıştırmalar, üzerinde yazı vb. gösterge bulunan güvenlik şeritleri, mühürler vs. girer.



² İkinci Dünya Savaşı'nda Berlin'de yaşanan bölünme ve 1960'lı yıllarda ABD'de gençlerin politik görüşlerini ifade etme isteği ile duvarlara yazılan yazılar, levha yazılarıyla örtüşmektedir. Ancak güncel anlamıyla duvar yazılarının amaç ve içeriği oldukça gelişmiş ve değişmiştir, özel ya da genel amaçlı yazılabilirler. Ayrıca duvar yazıları genellikle izinsiz yazılır ve yapılan çoğunlukla belli değildir.

³ Peirce'in gösterge kuramına göre bir durumun / olgunun varlığını doğal olarak ortaya koyan / içeren olgu. Belirtiler neden-sonuç ilişkisi taşır (Örn. Yön gösteren bir ok).

⁴ Peirce'in gösterge kuramına göre dış gerçekle benzerlik ilişkisi kuran gösterge, bu gösterge tipide de nedensellik ilişkisi vardır; yazı içermeyen tüm trafik işaretleri ya da yazı içeren levhaların görüntüsel kısmı buna örnektir.

⁵ Gösteren ile gösterileni arasında nedensellik bulunmayan, yani uzlaşımaya dayalı gösterge türü (Gösterge tanımları için bak. Vardar vd. 1998).

⁶ <http://www.seton.de/schilder>. Erişim: 31.7.2013.

Almanya levhacılık yapan başka bir firmanın⁷ yaptığı sınıflandırma da yukarıdakinden çok farklı değildir ve oldukça karışık olduğu için bizi ileriye götürmez. Örneğin 3. grupta yer alan levhalar 1. ya da 2. gruba da girebilir.

Levhaları içerikleri açısından öncelikle

- a) kişisel (bireysel) levhalar
- b) genel levhalar

olmak üzere ikiye ayırabiliriz. Adından da anlaşıldığı üzere kişisel levhalar başkalarına ciddi bir mesaj iletme amacı taşımaz, genellikle şaka amaçlıdır. Genel levhaların içeriği konusunda tereddüt olmaması, herkese yönelik emir, istek, uyarı bilgilendirme vb. mesajlar içermesi nedeniyle sınıflandırmanın göstergesel temelde yapılması gerekir. Böyle bir sınıflandırmada

- a) belirtisel gösterge içeren levhalar
- b) görüntüsel gösterge içeren levhalar
- c) simgesel gösterge içeren levhalar

ayrıt edebiliriz. Biz bu çalışmada sadece nedensizlik ilişkisine dayalı simgesel, başka bir ifadeyle dilsel (yazısal) göstergeler içeren levhalardan kültürel öğeler içeren bazılarını söz konusu edeceğiz.

Levha metinleri metindilbilim bağlamında üzerinde pek durulmayan metin türlerindendir. Avrupa'da bu konuya yoğunlaşan bilimciler varsa da (Snell-Hornby, içinde: Stolze 2005: 132-133), Türkiye'de Balcı'nın (2011) yaptığı dışında bir araştırmaya rastlanmamıştır.

Levha metinlerinin kendine özgü nitelikleri vardır. İçerik açısından bireye değil genele, yani herkese yönelik bilgilendirme, uyarı, yasak ve emirlerin bir yüzeye⁸ yazılarak iletilmesi amacını taşıdığını daha önce belirttik. Genellikle yetkili özel ya da tüzel bir merci (belediye, işletme müdürlüğü, rektörlük, mülk sahibi vs.) tarafından anonim alıcılara yönelik olan levha metinlerinin en önemli özelliği kısıklıktır. Bundan dolayı özellikle metne içeriksel katkısı zayıf olan öğeler – ki Almanca açısından bunlar genellikle özne, bağlaç ve yardımcı eylemdir – atılır (bak. Sowinski 1978: 114).

Levha metni açısından yer ve dilsel biçim çok önemlidir. İçerik ya da amaç, genellikle göndericiye ait ve kamuya açık ya da kamunun ilgi / temas alanında bulunan bir yerle veya konuyla ilgili olarak hedef kitleye yönelik bir mesajı içerir. Bu mesaj ilgili yerde en iyi algılanacak biçimde “çakılan, asılan, yapıştırılan, dikilen, açılan”⁹ bir levha ile iletilir. Söz konusu yer okul, hastane, iş merkezi, park, cadde, kapı, bahçe, otobüs, metro, restoran vs. olabileceği gibi, örneğin şahsi bir evin banyosuna asılan “misafir için” ya da “misafir tuvaleti” de bir levha metnidir. Zira böyle bir metin aile bireyleri için asılmaz, kimin misafir olacağı da belli değildir. Fakat yukarıda da belirttiğimiz üzere espri ya da şaka amaçlı olarak evlerin içerisine asılan bireysel kapı levhalarını herkese / topluma yönelik levhalardan ayırmak gerekir.

Levhalar, toplum düzeni açısından vazgeçilemeyecek metinler içerir; toplumu bilgilendirir, yönlendirir, nelere dikkat etmesi gerektiği konusunda uyarır. Her ülkede iş merkezlerinin girişlerinde çok sayıda yan yana / alt alta bulunan çok sayıdaki levhayı bir yana bırakırsak, başka

⁷ <http://www.wolkdirekt.com/maschinenschilder.html>. Erişim tarihi: 10.7.2013.

⁸ Levha metni işlevi gören bilgi, yönlendirme ve uyarıların Türkiye'de kimi zaman duvar, ağaç vb. yerlere de yazıldığını görmekteyiz. Bu durumda duvar, levha işlevi görmektedir. Levha metnini duvar yazılarından (grafiti) ayıran şey, mesajın alıcılarıdır. Duvar yazıları genellikle belli bir kişiye yönelikken levha metinlerinin hedef kitlesi toplumdur.

⁹ Açılan levhalara şerit türü levhaları (örn. Polisin “olay yeri inceleme” şeritleri) ya da anonim içerikli bez türü pankart vb. levhaları dahil edebiliriz.

nitelikteki levhaların çokluğu toplumların bilimsel, ekonomik, siyasi ve demokratik gelişmişlik düzeyiyle ilişkilendirilebilir. Almanya gibi gelişmiş toplumları örnek aldığımızda, bireylerin yönetici merciler karşısındaki yetki ve sorumluluklarının açıkça belirtildiğini, özgürlüğün sınırının nerede bittiğinin ve başkasının hak ve özgürlüğünün nerede başladığının, nelerin yapılmasının / yapılmamasının gerektiğinin somut bir biçimde ortaya konulduğunu ve levhaların bu işlevi yerine getiren araçlardan olduğunu görüyoruz. Bu şekilde toplumu oluşturan bireylere de yasa ve yönetmeliklere uyma, başkasının hak ve özgürlüklerine saygılı olma konusunda sorumluluklar yüklenmekte, “bilmiyordum, haberim yoktu” deme şansı bırakılmamaktadır. Oysa demokrasi geleneğinin tam yerleşik olmadığı ülkelerde bireylerin keza “bilmiyordum, haberim yoktu” demekle sorumluluktan kaçma şansı olmamakla birlikte, bilgilendirici, yönlendirici, uyarıcı levhaların azlığı nedeniyle bireylere daha ağır bir sorumluluk yüklendiğini kabul edebiliriz. Yaşanmış güncel bir örnek vermek gerekirse: Hürriyet gazetesinin 25.7.2013 tarihli sürmanşeti LEVHA YOKSA CEZA DA YOK şeklindeydi. Haberin devamında, hız nedeniyle trafik cezası kesilen bir hukukçunun yolda hız uyarı levhası ve radar olmaması nedeniyle cezaya itirazda bulunduğu ve ilgili mahkemenin cezayı iptal ettiği, gerekçeli kararda “Hukuk devletinde idare, yeni uygulamaya geçirdiği kurallarla ilgili vatandaş bilgilendirmekle yükümlüdür” denildiği belirtilmektedir. Acaba ceza uygulanan kişi hakkını arama bilincine sahip bir hukukçu değil de sade bir vatandaş olsaydı hak yerini bulacak mıydı? Muhtemelen levhalandırma yapmamak suretiyle görevini yapmayan, buna karşın vatandaş sorumlu tutan ve suçlu gören devlet, vatandaşını mağdur etmiş olacaktı. Maalesef yetkili merciler, kamuya açık yerleri levhalandırmadan, kamuoyunu bilgilendirmeden, uyardırmadan ve böylece görevini yapmadan bireylerin yasa ve yönetmeliklere hakim olmasını beklemektedir. Örneğin bir parkta alkollü içki içmek veya el ele tutuşmak yasak ise bunu gösteren levhaların herkesin görebileceği değişik yerlere asılması; yangın durumunda mutlaka açık tutulması / park yapılmaması gereken yolların, su vanalarının levhalarla gösterilmesi gerekirken ve Almanya’da en çok rastlanan levha metinleri bunlar iken¹⁰



bu levha metinleri bizde son derece azdır. Berlin’de bir belediye otobüsünün sadece dış yüzeyinde irili ufaklı 23 yapıştırmalı levhanın bulunduğunu düşünürsek aradaki fark konusunda daha somut bil bilgi edinebiliriz.

¹⁰ Almanya’da neredeyse araç trafiğine açık her yolun başında “Feuerwehrrzufahrt” (İtfaiye Girişi) ibareli ve park yasağı anlamına gelen levha bulunur. Ayrıca her binanın itfaiyenin ulaşacağı bir yerinde “Löschwassereinspeisung” (Yangın söndürme suyu temin yeri) levhası yer almaktadır.

3. Kültürel öğeler açısından bazı levhalar

Umut Balcı (2011) yaptığı çalışmada levha metinlerini çok yönlü olarak incelemiş, ancak çokkültürlülüğü içeren levhaları ayrıca ele almamıştır. Biz burada bu levhalara örnekler vermek istiyoruz.

1. Örnek: Belediye otobüsünün kapı camında yan yana bulunan üç levhadan birincisi otobüsün engellilerin binmesine uygun olduğunu, ikincisi otobüsün video ile



gözetlendiğini, üçüncüsü ise otobüse sadece geçerli bir bilet ile binilebileceğini belirtmektedir. 3. uyarı levhası otobüs, metro ve tramvay gibi bütün toplu ulaşım araçlarında yer alır. Zaten binmek için geçerli bilet gerekeceği varsayımıyla başlangıçta anlamsız gibi gelen bu uyarı levhası, arka veya ön kapıdan binişte bilet kontrolü yapılmadığı, ancak kontrol memurlarının arada bir bilet kontrolü yaparak geçerli bileti olmayanlara 40 avro ceza uyguladığı düşünüldüğünde anlam kazanır. Binişlerde bilet kontrolü yapılmadığı halde bireylere bilet alma sorumluluğunun ve bilincinin kazandırılması kültürel gelişmişlik düzeyi açısından önemli bir göstergedir. Tesadüf ettiğimiz bir bilet kontrolünde Alman kökenli olan-olmayan yüzlerce yolcu içerisinde kaçak binen tek bir yolcu çıkmaması çok dikkat çekicidir.¹¹ Acaba ülkemizde otobüs, metro ve tramvaya binişlerde bilet gösterme zorunluluğu olmadan kaç kişi gerçekten bilet alarak binerdi diye düşünmekten kendimizi alamıyoruz.

¹¹ Söz konusu kontrol esnasında kaçak binenlere hiç rastlanmaması, hiçbir zaman kaçak binilmediği anlamına gelmemelidir. Elbette az olmakla birlikte kaçak binenler de vardır.

2. Örnek: Almanya'da levhaların çok yaygın olduğunu söylemiştik. Bu örnekte yedi



levhanın alt alta yerleştirildiğine tanık oluyoruz. En üstteki levha, dikildiği alanın ilgili yasa gereği korunan bir yeşil alan olduğunu, en alttaki ise yetkili ve sorumlu merciyi belirtmektedir. Konumuz açısından ilginç olan diğer beş levhanın ise Almanca – Türkçe olmak üzere ikidilli olduğunu ve dilden öte başka kültürel olgulara işaret ettiğini söyleyebiliriz. Türklerin çok yoğun olduğu Berlin'in Neukölln semtinde bulunan parkta söz konusu edilen yasakların daha çok Türklerce ihlal edilebileceği düşüncesiyle / önyargısıyla Almanca metinlerin altına Türkçe metinlerin de yazılması Türkler açısından biraz aşağılayıcı bir izlenim uyandırmaktadır. Zira bu semtte çok sayıda Arap ve diğer milliyetlere mensup kişiler de bulunmaktadır.

3. Örnek: Aynı şekilde Neukölln'de Türk asıllı bir doktorun muayenehanesinin girişinde



bulunan ve hem Almancası hem de Türkçesi dilsel hatalar içeren bu levha metni, Almanya'daki çokkültürlülük ve çokdillilik ortamını gösteren önemli bir unsurdur. Levhaların ikidilli olması, aynı zamanda hastaya (müşteriye?) bir mesaj niteliğindedir ve herkes istediği mesajı alabilir. Kimisi kendi milliyetinden birisine muayene olmakla bir gönül bağı kurar ve rahatlar, kimisi ise daha iyi diyalog kuracağını düşünerek tercihte bulunur.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013

4. Örnek: Buna karşılık keza Türklerin çok yoğun olduğu Wedding semtinde saptanan aşağıdaki metinlerin çokdilli düzenlenmesiyle önyargıdan uzaklaşıldığı görülmektedir.



5. Örnek: Adana gibi sembol rengi turuncu olan Berlin'in her yerinde direklere



kondurulan yukarıdaki kutuları; hem levha, hem çöp kutusu gibi iki işlevi birden yerine getirdikleri için levha sınıfında değerlendiriyoruz. Söz konusu işlev kutunun üzerindeki metinden anlaşılmaktadır. Bu levha metnini ilginç kılan şey üzerindeki metindir. Birleşik bir sözcük olan “Würstchenbude”nin birinci ögesi “Würstchen” “küçük sosis, sucuk”, ikinci ögesi “Bude” ise “kulübe, baraka, oda” anlamındadır. Birinci sözcük burada mecazi olarak “köpek kakası” anlamında kullanılmıştır. Zaten altındaki açıklamada mealen “Köpeğin kakasını peçeteye sarıp içine atınız, bu kadar” denmektedir.

6. Örnek: Bu bağlamda değerlendirilebilecek “Hundetoilette” (köpek tuvaleti)

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013



levhası da köpeğin Alman kültürü ile Türk kültürü arasında ne kadar farklı konumlandığını açıkça göstermektedir. Alman kültüründe köpek evde ailenin kontrolünde bulundurulurken ve sokak köpeği kavramı bilinmezken, bizde durum neredeyse tam tersidir.

7. Örnek: Alman kökenli olmayanlar bağlamında Berlin'in gıda ve yemek kültürünün / sektörünün en önemli belirleyicisi Türkler ya da Türk kökenli Alman vatandaşlarıdır. "Döner" gibi Almancanın sözcük dağarcığına ve sözlüğüne girmiş sözcükler bir yana, sözcüğü sözcüğüne çevirinin anlamsızlaşması nedeniyle Türkçe yemek adlarının hemen yanında Almanca çevirisinin / açıklamasının bulunması çok rastlanan bir olgudur. Muhtemelen zaman içerisinde birçok Türkçe yemek adı bu yolla Almancanın sözlüğüne girecektir. "Gözleme", "kumpir", "köfte" bu sözcüklerden bazılarıdır. Aşağıdaki üç levhadan birincisi günün menüsünü, ikincisi Türkçe konuşan elemanları olduğunu belirterek kültürel bir bağ yoluyla müşteri çekmek isteyen bir eczane reklamını göstermektedir. Üçüncü levha ise dört dilde hazırlanan ve adım adım tuvalet kullanımını betimleyen bilgilendirici bir levhadır.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013



4. Sonuç

Levha yazıları bireylerin bilgilendirilmesi, uyarılması ve toplumsal düzenin sağlanması açısından çok önemlidir. Genel hatlarıyla ele aldığımız ve Berlin'de saptadığımız kültürel öğeler içeren levha yazıları da bunlara örnektir. Resmi mercilerce asılan levha yazılarının bilgilendirici ve uyarıcı olmakla birlikte Türkler açısından kimi zaman önyargılı olduğu da belirlenmiştir.

KAYNAKÇA

- BALCI, Umut (2011): Schildertexte im Deutschen und Türkischen. In: *Muttersprache*, 121(3), 193-202.
- ENGEL, Ulrich (1991): *Deutsche Grammatik*. 2. Aufl., Heidelberg : J. Groos.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013

-
- HOFFMANN, Michael H. G.: Peirces Zeichenbegriff: seine Funktionen, seine phänomenologische Grundlegung und seine Differenzierung
- SOWINSKI, Bernhard (1978): *Deutsche Stilistik. Beobachtungen zur Sprachverwendung und Sprachgestaltung im Deutschen*. Frankfurt/M.: Fischer.
- STOLZE, Radegundis (2005): *Übersetzungstheorien: eine Einführung*. 4. Aufl., Tübingen: Narr.
- VARDAR, Berke vd. (1998): *Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü*. ABC Kitabevi A. Ş. İstanbul, Ankara, İzmir.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013





İKTİSAT KAYNAĞI OLARAK HİSBE LİTERATÜRÜ VE YAHYA B. ÖMER EL ENDÜLÜSİ'NİN AHKÂMU'S-SÛK ADLI ESERİ*

*Faruk BAL***

ÖZET

Hisbe ve/veya ahkâmu's-sûk literatürü, iktisat çalışmalarında gözden kaçırılmaması gereken kaynaklar arasında yer almaktadır. Bu alanda yayınlanmış eserler doğrudan sosyal ve iktisadî hayatla ilgili düzenlemeleri konu almaktadır. Hisbe kaynakları, İslam kentlerinin kültürel ve sosyal ilişkileri, ekonomik koşulları, pazarı, alım-satım işlerinin yönetimi ve devletin piyasaları düzenlemesiyle ilgili konularda zengin içeriğe sahiptir. Bu eserler iki grupta incelenebilirler. Birinci grup eserler, bir İslam kentinde piyasanın nasıl olması gerektiğini açıklayan teorik çalışmalardır. İkinci grup ise doğrudan pratiği, uygulamada ortaya çıkan problemlere sunulan çözümleri ele almaktadırlar. Her iki gruba giren hisbe eserleri de İslamî bir sistem içerisinde piyasanın nasıl olması gerektiğini ortaya koymakta, teorik ve pratik öneriler sunmaktadır. Tüm bu öneriler, toplumsal sistemin genel dengesinin kurulması amacına hizmet etmektedir. Herhangi bir sebepten ötürü dengenin bozulması, toplumsal sistemin karmaşaya sürüklenmesine, gruplar arası çatışmalara ve parçalanmaya sebep olacağından, siyasi, sosyal ve iktisadî alanlarda tüm toplum gruplarının ihtiyaçlarını gözeterek etkin bir yapı kurulması amaçlanmaktadır. Hisbe eserlerinde dinî, sosyal ve iktisadî alana ilişkin konular yer almaktadır. Satıcı ve alıcılar arasındaki ilişkileri düzenleyici, devletin piyasa içerisindeki yerini belirleyici ve piyasanın düzenini koruyucu hükümler içermektedirler. Bu çalışmada, hisbe alanında yazılmış ilk müstakil eser kabul edilen Yahya b. Ömer el-Endülüsi'nin Ahkâmu's-Sûk adlı kitabı incelenmiştir. Eser, yazara sorulan sorulara verilen fetvalardan oluşmaktadır. Kitabın incelenmesinde tüm ayrıntılara girmek yerine iktisat biliminin belli başlı konularının çerçevesine sokulabilecek pazar yapısı, devlet-piyasa ilişkileri ve fiyat oluşumu gibi konuların ele alınması tercih edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Ahkâmu's-sûk, Yahya b. Ömer el-Endulusi, hisbe, hisbe kitapları, İslam ekonomisi.

* An earlier version of this article has been presented at "The 2nd International Conference on Islamic Economics & Economies of the OIC Countries" held by Islamic University Malaysia in Kuala Lumpur between the dates January 29-30, 2013.

Bu makale Crosscheck sistemi tarafından taranmış ve bu sistem sonuçlarına göre orijinal bir makale olduğu tespit edilmiştir.

** Yrd. Doç. Dr. İstanbul Medeniyet Üniversitesi, İktisat Tarihi, El-mek: faruk.bal@medeniyet.edu.tr

HISBA LITERATURE AS A SOURCE OF ISLAMIC ECONOMICS AND YAHYA IBN OMAR AL-ANDALUSI'S AL-AHKAM AS-SUQ

ABSTRACT

Hisba and/or *al-Ahkam as-Suq* literature take place among the sources that should not be left out of account considering economy studies. The works published in this field directly covers the regulations related with the social and economic life. *Hisba* sources have a rich content regarding the cultural and social relationships of Islamic cities, economic conditions, market, the management of purchase and sales in the market and the market regulations of the state. The *hisba* works/books can be analyzed in two groups. The first group of the works is theoretical studies which explain how a market should be organized in an Islamic city. The second groups of *hisba* studies on the other hand, directly covers the practice, the solutions offered for the problems emerged during practices. Both groups of works reveal how the market should work in an Islamic system and offers theoretical and practical advices. All these suggestions serve to the aim of establishing the general balance (equilibrium) of the social system. As the imbalance in the system stemming from any reason would lead to the chaos of social order, conflicts among groups and disintegration, there is a need for the establishment of an effective structure which takes the political, social and economic needs of all social groups into consideration. And *hisba* books handles the subjects related to social and economic realms. They overwhelmingly contain rules/findings regulating the relationships between the firms and the consumers, determining the role of state in the market and protecting the order of market. In this study, Yahya b.Omar al-Andalusi's book *Al-Ahkam as-Suq* which is known as the first *hisba* book has been analyzed. The book consists of the fatwas decreed for the questions addressed to the author. In the analysis of the book instead of covering all the details, it is preferred to handle the issues such as market structure, state-market relations and price formation which are considered among the basic concepts of economics.

Key Words: Al-Ahkam as-Suq, Yahya b.Omar al-Andalusi, *hisba*, Islamic economy, economic history.

INTRODUCTION

The intellectual heritage of the Islamic world gives one the possibility to have access to rich resources in every field. This heritage of written sources involves invaluable literature for the studies to be conducted in the discipline of economics. The sources at hand are the sites of the practical applications of the period they have been written in addition to being references for social and economic mentality of those times. At the same time they own the features of guiding the studies in the field of economics but especially in Islamic economics.

It is not possible to reject the significance of the *hisba* or *al-Ahkam as-Suq* literature within the studies of Islamic economics. *Hisba* studies directly treat the issues about social and economic life. The *hisba* literature consists of detailed information regarding the social and cultural relationships in Islamic cities, economic conditions, administration of exchange affairs, market and the market regulation of the state. These works reveal how the market should work in an Islamic

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013



system and offer theoretical and practical advices. The target of these advices is the conservation of the general balance/equilibrium of the social system. Due to the fact that the imbalance in the system for any reason would lead to the chaos in the system, conflicts among groups (classes) and disintegration it is targeted to establish an effective structure in which political, social and economic needs of all social groups would be taken into consideration. The *hisba* institution serves to the establishment of the balances in religious, social and economic realms within the social system. The works in *hisba* field treats the issues related to religious, social and economic lives of the society.

In this study, the book of Yahya ibn Omar al-Andalusi, “*Al-Ahkam as-Suq*” which is accepted as the first *hisba* book is going to be evaluated. *Al-Ahkam al Suq* that was written in the third century after Hegira is an important work as it is the first independent book written in that field. The book reflecting the views of Maliki School was written with a practical approach. The book consists of the fatwas given to the questions addressed to the author (Yahya ibn Omar al-Andalusi). In the analysis of the book the concepts of economics are going to be utilized. Through the analysis, instead of covering all the details, the content that could be treated within the framework of economics has been selected. The basic fields of analysis have been the definition of the market in that era, the basic qualifications of the market, state-market relationships and the price formation in this work.

1. HISBA AS AN INSTITUTION

2.1 Hisba and Muhtasib

Hisba occupies a significant place among Islamic state institutions. Ibn Khaldun considers the execution of *hisba* affairs as a religious obligation. This obligation is basically the responsibility of the ruler. He is responsible for assigning proper people for this position. We can deduce from the definitions of *hisba* and the responsibilities of *muhtasib* that the field of services for the *hisba* institution is quite expansive. If we run an eye over the explanations of Ibn Khaldun regarding the responsibilities of *muhtasib*, we see that *hisba* organization is responsible for the execution of many orders related to religious, social and economic life in a Muslim society.

According to Ibn Khaldun the person assigned as *muhtasib*, together with his associates, investigates the improper situations or wrongdoings and prevents them to be done and punishes the agencies. The *muhtasib* maintains the people to act in accordance with the general benefit of the city. The *muhtasib* controls many issues such as preventing the streets to be kept narrower, avoiding the overburdening of the animals, removal of the unnecessary stuff on the roads, the inspection of the teachers at school etc. The issues related with the order of the market are also under the authority and responsibility of the *muhtasib*. The trials related to the frauds in measures and scales, price issues, cheating and deception are among the charges of *hisba* institution and are tried by the *muhtasib*.

Similar to Ibn Khaldun, al-Mawardi defines the scope of duties for *muhtasib* in an expansive area. According to him, *muhtasib* maintains the good to be done by ordering them while preventing the evil to be done (Al-Mawardi, 1985). In this respect, it is understood that for al-Mawardi, *hisba* is the institution for prescribing the good and preventing the evil. Al-Mawardi puts the duties of *hisba* institution into three categories which cover this comprehensive definition. First category includes providing the obligatory religious services to be done, maintaining the building and the care of worshipping places, preventing the forbidden acts which stems from religious duties and related with the rights of God. The second category includes the duties related to human rights and implies the public duties such as building and maintenance of the roads, of the water channels, repair of the city walls etc. Among these it is possible to count the fulfillment of intra-individual

responsibilities such as the maintaining the people to pay the living allowances for the relatives they are obliged to care for. The last category covers the duties including both categories and referring to duties such as respecting the *iddah* (period of waiting) for widowed women, protection of the rights of slaves and animals, keeping the streets clean and preventing the construction of the buildings harmful for the public etc. (Al-Mawardi, 1985)

The establishment of this institution which bears such important duties in Islamic societies relies upon Quran and the hadith of the Prophet. As evidence to the necessity of the foundation of *hisba* institution the 104th verse from the surah of Ali-Imran is referred. "And let there be [arising] from you a nation inviting to [all that is] good, enjoining what is right and forbidding what is wrong, and those will be the successful."

Despite the fact that *hisba* as an institution developed in later times, its existence is justified and rested to the era of Prophet. Hence the first *muhtasib* is considered to be the Prophet himself. Prophet Muhammad has determined the first market place in Medina and supported its establishment. The following account regarding the establishment of the market in Madina is important as it depicts the sensitivity of Prophet himself on the selection of market place, the rules would be enforced in the market and increasing the demand for the market.

According to the report of Omar ibn Shabbah, when Prophet wanted to establish a market place (for Muslims) in Madina, he first went to the market of Banu Qaynuka Jews and then came to the land where the market of Madina had been established and had been used then and said: 'Here is your market; no one will be left in hardship or oppression here and no one will be asked for market place tax...' There was a market in Zaba'la in Yathrib region gathering around Ru'ma well of Madina before Islam. There was another market in al-Jisr quarter for Banu Qaynuka members and a separate market in al-Asbah and al-Safarih quarters. Also a market was settled on the road called Ibn Hayyayn Street. This existed before Islam and also active when Islam came and the region had been called Muza'him. Prophet had pitched up a tent and said: "This is where your market will be settled". Then Ka'b ibn al-Ashraf (one of Banu Nadir Jews) came, get into the tent and cut its ropes. Then Prophet said: "I am certainly going to move this market to a place where will make him wilder." After transferring the market to the place where current Grand Bazaar of Madina resides he commanded: "Here is your market, do not own permanent and stable corners or places here (that is to say every morning let the early comer settle his/her place and start his/her trade), there will be no tax here." (Hamidullah, 2003)

This market place had been founded on a smooth area. Therefore a person who came there for shopping could easily see the every point of the market without any obstruct. (Essid, 1995) In this way, it could be possible for one to be aware what is going on in the market. At the same time the market place was in the center of Medina, close to the mosque and on the way to the entrance and exit to the city. (Ibid) Prophet especially cared while selecting the market place that it would be a place where everybody could meet their needs comfortably. On the other hand, the ability to view the market place from one end to the other provided the transparency and facilitated auditing. Another feature of that market was the lack of one tithe market tax that was prevalent at Arabian bazaars then. Thus, doing business without an extra cost for the sellers made this market more attractive. It can clearly be seen that Prophet who also previously dealt with trade and had been a reputable tradesman among his people had precisely detected the needs of the commercial world through the way he followed in determining the place and the rules of the market. Prophet displayed the same rigor with the supervision of the bazaar as with the selection of the place. He often used to go to the bazaar and inspect the craftsmen. Once Prophet realized that the wheat was wet when he put his hand into the product while he was checking a wheat seller. When he asked the

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013



reason the seller told that it got wet because of the rain. Prophet told him to bring the wet products to the surface in order for the people to see it and added: “The one cheating us is not one of us (our community)” (Muslim, *Kitābu'l-İman*, 164 (102)). Prophet also assigned some people to do this job besides he personally inspected the bazaars. (Kavakçı, 1975)

After Prophet the inspection of the bazaars continued. In the period of rightly guided caliphs, the caliphs themselves inspected the markets like the Prophet. And they also assigned people to do this job. Similar to other political/state institutions *hisba* also began to take its institutional shape in the era of second caliph Omar. In the following periods, this institution has been existent in every Islamic city with the names such as “*sahib al-shurta*, *sahib as-suq*, *hisba* and others.

Similar to the other Muslim states, *hisba* organization had an important place in economic life for the Ottomans. While the exact date of the foundation of *hisba* establishment in the Ottoman state is unknown, it is widely accepted that it existed since the time of Osman Beg (the founder of the Ottoman state). The head of the *hisba* establishment was called *ihtisab ağası* (ihtisab chief) or *ihtisab emini* (ihtisab trustee). After the conquest of Istanbul by Mehmet II, the eighth of the judicial officers assigned to keep the social and economic order of the city have been the *ihtisab* chief. There was an *ihtisab* code for the *ihtisab* establishment to run its business. The position of *ihtisab* chiefdom or trusteeship continued to exist in Ottoman Empire till 1826. In 1826 the Ministry of *Ihtisab* has been founded and *Ihtisab* minister has been assigned as its head (Kazıcı, 1987).

2. 2 Hisba literature as the source of economics

As a result of the institutionalization of *hisba*, the books covering the issues which underline the duties and responsibilities of the *muhtasib*, explaining the legal regulations for social and economic life, including the rules and regulations to maintain the order of the market, guiding to the purchase and sale, answering the questions in these subjects began to be authored. In this way, the *hisba* literature came into existence.

It is possible to study the *hisba* literature in two groups. The books in the first group have a legal aspect. They consist of the general definition of the *hisba* establishment, the necessity of such an institution and the duties of the *muhtasib* (Dien, 1997). These books also include some practical advices for the *muhtasib*. The books of Ibn Taymiyyah and al-Mawardi are among the examples of this first category of the literature. The books in the second group mostly consist of the resolutions of the *muhtasib* to the problems he faced with, the advices and fatwas given to the questions addressed to him (Ibid). The details regarding the post of *muhtasib* and all situations faced in the course of duty are covered in these books. It is understood from the fatwas that the most important concern of the *muhtasib* is to sustain the balance of the market. *Muhtasib* punishes the cheater, controls the measures and scales and maintains the standards, checks the standards of the coins, prevents the fake coins to enter the market. The book that we are going to analyze in this study is an example for the books in the second category of *hisba* literature.

The *hisba* literatures are invaluable documents for the researchers studying history in general and social and economic history in particular. *Muhtasib* is the executer and supervisor of the religious, social and economic principles of Islam. In this regard, the *hisba* literature is the sources that contain profound knowledge regarding religious, social, cultural and economic life. The reason behind the formation of these books is not the guidance to the tradesmen. They are prepared to guide the officers responsible for the auditing and the inspection of the market in their job. The books includes the trading styles, the rights of producer, seller and consumer, the illegal

situations stemming from the trader's acts beside enlightening the *muhtasib* for regulating the market (system).

The use of *hisba* literature by the economy historians will provide a rich content for better understanding of economic structure in Islamic cities. Firstly these books reveal how the religious, social and economic structure of the Islamic city had been imagined. They display the influences of geographical closeness and remoteness in the structuration of social life. It promotes the recognition of common cultures in close geographies and differences in remote geographical spaces. It is possible to trace the change that had come up with the changing time on decrees and running of the market via these books. Besides, it is also possible to see the unchanging universalistic principles reflecting the unity of Islamic societies irrespective of spatial and chronological differences among them.

Another advantage of *hisba* books is their helpfulness for economic analysis of the market mechanism. They offer information on basic issues such as market, the qualifications of the ideal market and price formation. We can classify the functions of *hisba* establishment as follows: regulation of the religious life, maintenance of the political stability of the administration, maintaining the maximum efficiency in the market through inspection/regulation, conservation of social unity/integration, promotion of social peace by the preservation of economic order. In this regard, these books reveal the role of political will over the market control and the limits of this will and explains the state-market relationships.

Hisba literature usually contains the subject matters classified under microeconomics. Unlike the *Kharaj* and *Amwal* books, these books do not contain the issues related to public funding and taxes. The issues that we meet in *hisba* literature are the issues of microeconomics such as production, consumption, market, goods, price and interest etc. In this regard, *hisba* books do not only appeal to the interests of social and economic historians but also provides rich materials for the scholars studying economics in general and Islamic economics in particular.

2. YAHYA IBN OMAR AL-ANDALUSÎ AND HIS *AL-AHKÂM AS-SUQ*

3. 1 Yahya ibn Omar al-Andalusî

His full name is Abû Zakariyâ Yahyâ ibn Omar ibn Yûsuf ibn Âmir al-Kinânî al-Andalusî. He was born in 828 (AH. 213) in Andalusia. He originally comes from Jaen (Ceyyan) but he was grown up in Córdoba. Yahya ibn Omar who started his education at an early age in Cordoba, did not stay long in Andalusia and traveled throughout several Islamic countries and took courses from the scholars there. Among the places he traveled we can mention Egypt, Hedjaz, Iraq and Africa (Al-Andalusî, 2011).

Yahya ibn Omar was among the prominent scholars of Maliki School. The authors wrote about his life speak his scientific/scholarly extent in high terms. His superiority in memorizing has widely been appreciated. According to him, the knowledge is first preserved and then transferred perfectly through memorizing. Therefore Yahya ibn Omar used to stay away from debate, did not join discussions and did not answer the questions addressed with the motive of argumentation. He taught many students from and outside Africa. In the books about his biography the abundance of the students attending his lectures in *Kayrawan* and *Susah* mosques are mentioned. These books also include the names of his students who became famous scholars.

Yahya ibn Omar not only raised students but also authored many books. Most of his books are lost during time. It is possible to count his books survived till now: *Al-Ahkam as-Suq*, *al-Kitab al-Montakhabeh*, *Ikhtilaf al-Ibn al Qasim wa'l-Ashab*, *al-Fadail-al Wudu' wa's-Salat*, *al-Kitab an-Nisa*, *An-Nazar ilalahi tabarakah wa taala Yawm al-Qiyamah*, *al-Kitab al Mizan*, *al-Kitab al-*

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013



Waswasah, al-Kitab al-Sirat, al-Kitab al Ahmiyah al-Husun, Fadail al-Munastir wa al-Ribat, al-Kitab al-Redd ala al-Shafi, al-Rad ala al-Shuquyyah, al-Rad ala al-Morjiyyah, an-Nahy an Huduri Masjed al-Sabt.

Yahya ibn Omar passed away in 901 (h. 289) in Susah. He contributed to the teaching, defense and the expansion of Maliki School during the era he lived. He is one of the prominent and leading jurists of Maliki School. He put great effort for raising many scholars in Africa and Andalusia (Ibid).

3. 2 *Al-Ahkâm as-Suq*

The book which is widely known with the name of *al-Ahkâm as-Suq* has also been called with different names. In the first manuscript the names “*al-qavl fi ma yanbaghi fihi min al-eswaq*” and “*al-Nazar wa 'l-Ahkâm ala asar al-Muslimin fi 'l-Mavazin wa 'l Zibat wa Jami' ahvali Aswaq al-Muslimin*” are mentioned. In the second manuscript the titles of “*al-Ahkâm as-Suq*” and “*al-Aqdiyyah as-Suq*” are found. Ismail Khalidi who wrote a detailed dissertation on the book presumes that it has been written on the last quarter of third century after Hegira (Ibid).

There is no doubt that the book belongs to Yahya ibn Omar al-Andalusi. The only book of the author reached today completely, is this book. The book consists of the answers given to the questions addressed to the author. The book is considered to be the first independent work on *hisba* field in the Islamic world.

There are two manuscripts of *al-Ahkâm as-Suq* one in Africa and the other in Andalusia. The African copy is passed through Abu Jafar al-Kasri. This copy was printed and published by Farhad Dashravi, faculty member of the Faculty of Letters at University of Tunisia in 1975. Its Andalusian copy is reported by Ibn Shibl. Al-Vansharisi conveyed this copy in his work *al-Mi'yar* in which he collected the fatwas of Andalusian and Maghribi scholars. Also this copy was published by Mahmod Ali Mekki in *al-Sahifah al-Ma'hadi al-Misri* (Ibid).

Al-Ahkâm al-Suq is the first independent work written on *hisba* field. It contains rich information about the market regulation, the rules of the market, purchase and sales issues, the goods in the market etc. In this respect it offers a general overview of the social and economic life of its time.

3. MARKET STRUCTURE IN *AL-AHKÂM AS-SUQ*

The market is defined as the space where the ones who want to purchase a good or service and the ones who want to sell it come together. There is no need to a place for the market to come into existence. Nevertheless, the market occurred in the period that we are investigating and remaining under the scope of the duties of the *sahib as-suq* (market owner) implies the place where the sellers and the purchasers physically come together. However, this market should not be considered as a simply structured place where brings few craftsmen together. It is a place where consists of commercial institutions developed within a certain commercial model and where the relationships of the institutions with each other and with the state is defined. It is administered according to a certain hierarchy, rules and regulations. (Essid, 1995)

In the world of economics there is a common definition for the market. The bazaar and the markets of that period are also economically markets which brings the suppliers and the purchasers together. Then we can search for the answer of the question for Yahya ibn Omar that how an ideal market should be. When the fatwas in the book are examined, the basic conditions of an ideal market can be concluded. We can enlist them as transparency, non-existence of monopoly and cartels, prevention of forestalling, prevention of unfair competition, avoiding the cheating and the sales of *haram* (religiously forbidden) products.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013



4.1 Transparency

Many fatwas that we see in *al-Ahkam as-Suq* emphasizes the issue of transparency. We mean by the transparency, that all purchasers and the sellers would have a full knowledge about the goods, the qualities and especially the prices of goods in the market. It is possible to refer many examples about the subject.

It is asked to Yahya ibn Omar that it would be possible to sell the products sold with scale like barley without any standard and with measures determined by the craftsmen. In such a case some of the craftsmen use larger some others use smaller scales. Therefore the measure of each may differ from each other. Yahya ibn Omar answers that the market of Muslims cannot work in this way. He says that the units of measure and scale have to be known by everybody and to have a general standard determined by the authority (Al-Andalusi: 99-100). The use of the same standard in the whole market and availability by everyone to these standard measures is one of the conditions of the transparency of the market. Hence, the consumer can properly know which product, at which quantity is sold at what price. The suppliers also learn which product can be sold at what price and which amount properly. This situation prevents the lack of information and unfair competition which would occur in a market without standard.

When the fatwas related to money and the ones that implies the miller could get a definite payment for grinding the grain are read together, (Ibid:104) it is understood that similar to the standardization of measures and scales, the prices of definite services are also defended to be standard. In this case, the suppliers and service providers get the payment of the product they sold or the service they provided at an amount in force in the whole market. The consumers pay a certain amount for the service they bought.

Other examples related to the transparency of the market are the fatwas about the promotion of definite standards in the products, providing the purchaser full knowledge related to the product and the prevention of deceitful image and the knowledge. It is asked to Yahya ibn Omar if dry foods such as wheat, beans, lentil, pea etc. have to be sifted before sale or not, in his response he says that they have to be sold after sifting (Ibid:117). The reason behind selling these products after sifting process is clear. They are picked over and cleaned from foreign substances in it such as hay, dirt, gravels and from rotten and poor quality grains. Thus the consumer gets full information about the product s/he bought. Again, Yahya ibn Omar says that the sellers have to be prevented from selling figs by cleansing them with butter or oil (Ibid: 117-118). Thus the seller is prevented from displaying his/her product different than its equivalents by doing deceptive advertising.

In another fatwa it is said that the person selling the sheep milk and cow milk by mixing them had to keep the buyer informed in this issue (Ibid: 134). If the seller is not selling pure sheep milk or pure cow milk and mixing these with each other, s/he has to keep the buyer informed about that. If one is selling the cream and the fat by mixing each, this also has to be declared (Ibid: 135).

On the issue of selling the old and new olive oil by mixing, (Ibid: 139) Yahya ibn Omar gives fatwa if and only if that would be possible if there was no difference between the quality of the products and by declaring it to the buyer (Ibid: 140). The seller has to openly declare to the buyer that the product is a mixed one. Even if the old oil mixed with the new oil had been better qualified, it has to be declared that the product is a mixture. Only in this way it would be possible for the buyer to have complete and true information about the products/goods supplied in the market.

It is possible to increase the examples on this issue. The fatwas in these examples explain that the seller and the buyer have to be provided with complete information regarding the

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013



products/goods. To catch a certain standard in the measure and scale units, the standard feature of the payment for a good or service in the market, the open declaration of the qualities and features of the goods, declaration of their ingredients etc., serve to the promotion of the transparency in the market. In this way, the buyers and the suppliers get accurate and full knowledge about the market and could learn which amount of which product is sold to what price.

4. 2 Banning monopolist tendencies and cartels

The second important aspect of the market is not to give permission to monopolist and cartel-like structures. Monopolistic steps such as emergence of a single person as the sole supplier of a certain product and controlling the market alone and circumvents the healthy functioning of the market. The monopolist's power to determine the price as s/he wishes leads to the dearness. Such a situation does harm the social wellbeing. Similarly, when the firms working in the same sector come together and form a cartel to control the supply and the prices of certain goods brings unfair competition and give damages to the consumers. It prevents other suppliers to enter the market. The formation of a fair market system which preserves the social balances is hindered. Especially the monopolistic tendencies and cartel formations for basic needs of the society such as food, brings serious damages to large segments of the society. What is expected from an ideal market is the free supply of the goods by the suppliers without harmful cooperation among themselves for the functioning of the market and selling their goods to the equilibrium price as a result of the supply and demand processes.

Yahya ibn Omar explains that the craftsmen's coming together and agree upon selling their goods to a price determined by them would harm to the people and corrupt the market (Ibid: 114). He also states that this is unacceptable and these actors have to be taken from the market (Ibid: 114). According to him, tradesmen's cooperation to form a cartel and to determine a price and sell their products to that price leads the market to corruption and harms to the social order. Such situations depraving the balance of the society have to be counteracted.

Yahya ibn Omar was asked if craftsmen like butcher, grocer, small dealer etc. could withdraw from the market for one or two days in favor of one among them. In such a day when other craftsmen withdrew, only the person who got the permission will sell. Here, the aim is to help the colleague who wants to finish the goods in his hand or to meet his urgent needs for some reason like marriage etc. This person cannot make any sales in the price of the product he sells and sell it to the normal (previous) price. The consumers will buy from that merchant as there will be no other supplier in the market. Here, in this case, Yahya ibn Omar says that it will not be permissible in cases that would be to the disadvantage of the public. However, if there is no damage or disadvantageous situation for the people then it can be permissible (Ibid: 147-148).

The example we mentioned above is not an effort to directly form a cartel in the market. Besides, as it enforces the people to buy the product supplied by the single supplier and removes the alternatives from the market it is contradictory with the general order of the market. Therefore it is not permitted. However when the solidarity and mutual aid is at concern, there is an open door in the fatwas. With the condition of the people not to be harmed and temporarily such an act can be permitted. If this happens permanently it will be strictly forbidden as it will lead to monopoly and harm the market.

4. 3 Prevention of *Ihtikar* (Hoarding)

Maintenance of the price stability in the market and to prevent the unnatural rises in the prices is important for the market to work properly and the social balances to be kept regularly. One of the situations which corrupts the natural working of the market and leads to artificial price rises is *ihtikar*.

Ihtikar is to give occasion to price rise by leading to the fall of supply in the market by stocking the products, especially food products. The aim of the hoarder is to gain large benefit by providing the prices to escalate. The hoarding not only corrupts the market but also negatively affects the society and lead to social depressions.

The damage of the hoarding to the market cannot be limited by certain regions. Due to the move of the products from the places with lower prices towards the places with higher prices, there occurs shortage of products at places where the prices are lower. The shortage is the main reason for price rise. Especially in the times of crisis and when the production is low, this behavior of the hoarders has an impact to exacerbate the crisis. In case of shortage the lower and the middle classes of the society which constitutes the larger segment of society cannot meet their basic needs or hardly meet them. If this unfair situation cannot be avoided, the social crisis or depression becomes inevitable.

Due to the damages it brings, hoarding is an undesirable action and the hoarder is an unfitting person for the market of believers. Prophet has many hadith on the evils of what hoarders do. His fellows also put efforts to prevent hoarding. If we remember here that Islamic economic system is a supply based economy which targets providing abundant supply in the market and to prevent shortages (Tabakoğlu, 1994), the conflict of hoarding with this system can completely be understood.

There are fatwas in *al-Ahkam as-Suq* regarding the prevention of hoarding. Yahya ibn Omar says that in case of harming people by hoarding the foods the goods of the hoarder has to be confiscated and sold in the market. The capital of these goods is paid back to the owners, and the profit is distributed among the poor as a lesson to them. If they repeat this act, then sanctions such as beating, exposure and imprisonment are applied (Al-Andalusi: 198-199).

Yahya ibn Omar asserts that the Bedouins bringing their products to sell in the market have to be prevented from selling their goods in the hostels and inns and to sell them in the market for everyone to be benefited. When a Bedouin asks him “I suffer a loss because of shopping at smaller units, it extend my stay in the city, when shall I turn back to my town? I cannot stay longer than a few days, what if I have to stay more than a few days?” he suggests to the Bedouin “Decrease your price and sell your goods quickly in the market and go back to your home. It is understood that in case of staying longer if you suffer loss you sell a demandable good. And you want to sell it quickly and to go back to your town. In this case, do not do that, because it harms the Muslims. Instead be patient, sell your goods with current price in the market and this would not harm the people.” (Ibid: 199-201). One of the reasons behind preventing the goods coming to the market from outside to be sold outside the market is to avoid the hoarding. The hoarder who will stock the products with high demand in the market by purchasing it before it entered the market, causes to the shortage and rise in the prices. In this case, both the producer sold the product before entering to the market and the consumer buying it from the hoarder, suffer from damage.

He is asked if a person who bought his annual needs without the intention of hoarding could sell it in case of rise in the prices. He answers that this would not be possible (Ibid: 201-202). This is because even though the intent of this person is not hoarding he wants to profiteer from an artificial rise in the prices. And this sale is to the disadvantage of the public. Therefore such a sale cannot be permitted.

4. 4 Not to allow cheating and unfair competition

One of the causes behind the malfunctioning of the market is unfair competition. Unfair competition affects the transparency of the market and causes to the obscurity. It brings the deception of the consumers and the suppliers. The ones entering to an unfair competition create

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013



demand for their goods, increase their sales and derive improper benefit by exploiting this situation. Such a situation is not desired in a transparent market. The unfair competition which usually occurs with the misuse of right to compete and to harm others might emerge in different ways or styles. In each of these, use of a right which is not in fact belonging to the party against another party or display of a non-existing superiority is at stake.

To deceive the people in exchange of goods with different methods lead to unfair competition. Many acts such as showing the non-existing aspect of a product as if it exists, or considering a lower quality product equal with a better quality one, making fraud in measures and scales, and deceptive advertising causes to unfair competition in the market. Deception and unfair competition are also related with the transparency of the market. It is impossible to talk about a transparent market where these acts exist.

Most of the deceptive acts are related with unfair competition. For example, a dealer selling a deficient product not only deceived the consumers but also derives improper benefit by misusing the competition right against other suppliers. The dealer who sells the low and high quality products by mixing with each other not only deceives the consumer but also causes to other dealers to suffer damage. We see many fatwas in *al-Ahkam as-Suq* which forbids deception and unfair competition. Instead of mentioning all we are going to refer some of them here.

Yahya ibn Omar is asked if the bakery sells improperly cooked or low weight bread to the dealer who is going to be the one to be punished. He says that if the dealer is aware of the defects of the bread before buying it, both has to be punished. He asserts that the one selling improper bread had to be punished and expelled from the market of Muslims because of his crime (Ibid: 124-126).

He is asked about the situation of the baker who mixes the low quality flour into the flour he uses for baking. He says that the person doing this despite a warning in the first time has to be punished and expelled from the market (Ibid: 126-127).

Yahya ibn Omar passes what he took from Haris ibn Miskin and he from Ibn Vahb. And Ibn Vahb quotes from Malik ibn Anas. To Malik it is asked about the person who rubs pitch on his scale in order for the measured good to weigh more. His answer is to punish the person and to expel from the market (Ibid: 129).

With the same quotation chain above, Yahya quotes from Malik. It is asked to Malik about the situation of the person who adds lower quality food- not a forbidden one- into a better quality food. He says that "He does this in order for that low quality product to be sold" and adds "He corrupts that product. The Almighty God said: "And do not pick the inferior things to give away, when you yourselves would not accept it except with eyes closed. (Surah al-Bakarah, verse: 267)" He thinks he earned something but harms his religion (faith). These people have to be punished. This is deception. They have to sell the two products separately." (Al- Andalusi: 131)

In another fatwa Yahya ibn Omar tells that selling of the dates which picked before maturation and poured vinegar over it is forbidden even if this is explained to the customer as it is a harmful method for the health of human beings (Ibid: 148-149).

4. 5 Avoiding the sales of *haram* (forbidden) goods

Another aspect of the ideal market and could be derived from *al-Ahkam as-Suq* is not to permit the sale of forbidden goods. Despite the fact that Islam left a large space for the people in their practices, it has forbidden to do some deeds and to utilize from certain goods. These kinds of deeds should not appear or take place in the market of the Muslims. Similarly the sales of religiously forbidden goods are also forbidden in the market for sale.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013



The decrees related to the prohibition of the sales of haram goods take place in *al-Ahkam as-Suq*. The reporter quoting the book of Yahya ibn Omar says that some of the *kadis* (jurists) of Abdullah ibn Ahmad ibn Talib wrote letters to him and stated "Some copper pots are used for making wine. These pots cannot be used for another usage and they are also hired for making wine". He replied the jurists "If these pots are not used for any other reason except making wine then break them and give the copper of them to the owners. Prevent the ones making and selling these pots." The reporter asked Yahya ibn Omar "Do you agree?" and "Yes, I agree" he replied (Ibid: 163-164).

It is asked to Yahya ibn Omar about the slippers making sound: "Are the shoemakers prohibited from making these slippers? Women buy and wear these shoes and they make sound. They wear them in the bazaar and public places. Sometimes a guy can hear the voice of those shoes and raises his head while busy with his work. Are the shoemakers prohibited from making such shoes? If they continue to make them even though it is forbidden what to do in this situation? Are the women prohibited from wearing these shoes?" Yahya ibn Omar issued the fatwa "The shoemakers are prohibited from making rattling, slippers; if they continue despite the prohibition they are punished. And women are also prohibited from wearing them." (Ibid: 171-173)

4. THE ROLE OF THE STATE IN THE MARKET REGULATION

We emphasized the necessary conditions for healthy functioning of the market by getting inspired from the fatwas in *al-Ahkam as-Suq*. The second important question here is what the role of state in the regulation of market would be. Is the state intervener in the formation of the market? What is the role of the state for the market to gain the qualifications above and to preserve them? What is the role of state in the functioning of the market?

One of the basic functions of the state in Islam is to sustain justice in the society. The state is responsible for sustaining the social and economic justice among the citizens and to make necessary legal and institutional regulations. Maintaining the necessary order in the markets, establishment of the necessary institutions and taking the necessary measures for well-functioning of the market, making the regulations for the conservation of the rights of the sealers and the costumers, prevention of the organizations which disrupt the proper functioning of the markets are counted among the duties of state to sustain the social justice.

For Yahya ibn Omar the role of state in the market regulation is crucial. Therefore he starts his book by explaining what the ruler should do in order to sustain the order in the market:

A justice-seeking governor has to inspect the market of his people and to assign the most trustable person of the country for this position. This person controls the measures and scales, weighting units and all scales. If there appears anyone changing these, he punishes that person in accordance with his crime. Then he expels him from the market till he becomes regretful and adopts the right behavior again. If he (inspector) does this it is expected that may God forgive his sins and smoothen the business of his people (Ibid: 95-96).

The governor inspect whether there are fake coins or coins with copper in the market. If he finds such people, either individual or group, he strictly punishes them. He orders them to be exposed to the society and then imprisons them for some time. He takes promises for the preservation of the standards of the money from the craftsmen in the bazaar. This is the wise way for the governor to protect his people and to do well for their world and other faith. It is expected them to get closer to their Lord (Ibid: 96-97).

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013

As it is understood from the quotation, the role of the state in market regulation for Yahya ibn Omar is the supervision and the establishment of necessary organs for auditing. The state has to have a strong role in the control of the market to function properly.

If the market is left by itself without auditing/control, it might be subject to several interventions from inside and outside. This obstructs the normal functioning of the market and depraves its balance. State has to intervene in this situation and end the action corrupting the market. Otherwise this situation to the benefit of certain individuals and groups might cause to the harm of other purchasers and sellers.

The state is firstly responsible for the foundation of a transparent market system. Hence the purchasers and the suppliers can have proper knowledge about the goods and services. In order to sustain this, the first step is the maintenance of standardization in measures and scales. In the market standard units are used. The equivalence in the payment of the goods and the services are also similarly standardized. State put efforts for the standards of the goods in the market and bans the deceptive advertising for preventing misinformation about the product. He establishes the necessary mechanisms to protect the transparency of the market and fulfills its duty of control.

In an ideal market, it is expected that monopolies and cartels not to emerge. Sometimes a dealer can tend to be the sole supplier of a certain good or service and to make extra profit. Sometimes the supplier of a certain good might come together and to form a cartel to gain excessive profits. The state must not permit such formations. Preventing the forestalling is also among the market supervising duty of the state. The forestaller makes stocks in order to increase the prices artificially and to profiteer this situation. The state has to prevent the forestaller and the artificial price rise.

To prevent the religiously forbidden goods to be sold, to prevent the deception and unfair competition, doing the necessary regulation on monetary fields are among the duties of the state. The state sustains the order of the market by its supervising mission and sustaining it through the institutions it created. The price formation in the market and the role of state in this field will be treated in the coming parts, so we do not refer this issue here.

Yahya ibn Omar not only assigns the control and supervising duty to the state but also hold the people responsible for it. In case of lack of a governor to make the control or when the government lacks fulfilling this duty, the community elects people among experienced, learned and wise people and delegates this authority for the control of the market to these people (Ibid: 103). In the past, several craftsmen organizations were founded in Islamic societies. These organizations found among the craftsmen also provided the solidarity among them. At the same time these organizations fulfilled the duty of supervising the market in many issues from prices to quality and functioned as a link between the state and the craftsmen. The *Akhi* organizations (guilds) in the Saljukids and craftsmen unions in the Ottomans are the products of this mentality. These organizations were established for sustaining internal supervision besides mutual aid and solidarity. Duties such as determination of the prices, determination of the goods and standards and price control were fulfilled by these organizations. Another mission of craftsmen organizations was to regulate the relationships between the state and the craftsmen.

5. PRICE FORMATION

How the prices would and should be formed in the market, the role of the state in price formation, the question whether the state would be able to intervene the prices are amongst the basic points of debate in economics. The issue of price was discussed by the Muslim scholars from the early times on. The main point of the debate has been whether the state would put restraint on the prices or not. In this issue the scholars followed two different paths. The scholars in the first

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013



group defend that the price formation has to be left completely to the market and determined by the supply and demand. The scholars in the second group defend the state to put restraint on the prices. Both groups support their views with hadith of the prophet and the practices of the fellow followers of the Prophet.

The price discussions are also treated in the *hisba* literature. These debates evolved within the framework of the discussions of the scholars. In the focus of the debates the issue of *narh* (officially controlled price) took its place. The thought that setting the prices free would cause extreme rise in the prices and this would lead to expensiveness, brought the debates of controlled price into the scene.

Like other *hisba* authors, Yahya ibn Omar also treats the price issue in *al-Ahkam as-Suq*. His views of price formation can be classified under two titles: Firstly price formation in a market with ideal qualifications. According to him, in such a market intervention to the price and controlled price policy is not true. Second is the price formation in a market with attempts to disrupt the balance of the market. In such a case the situation disrupting the balance of the market has to be intervened and then the prices have to be left their natural formation.

6. 1 Price formation in an Ideal Market

Yahya ibn Omar is asked for a fatwa regarding the price restraint applies to the dealers selling oil, honey, olive oil etc. In the question it is stated that when the prices are set free the people suffer from harm. He is asked to explain whether it is legitimate or permissible to put price control and if it is permissible how the person who pulls the prices down despite such a regulation should be punished (Ibid: 107). Yahya ibn Omar responds to this question with detail. In this answer we can see his view about price formation.

You want me to answer whether it is permissible to put *narh* (restraint) on the prices to the goods sold by Butchers, bakers and similar craftsmen in the market and people are in need of. You claim that in case of avoiding price restraint for these goods they harm people. For all the Muslims it is necessary to follow the practices of our Prophet. If they follow the *sunna* what they love comes for them from their gracious Lord. This is taught us in His Book by our Lord. The Almighty Allah reveals about the bumptious oppressors: “Had the people of the towns believed and turned righteous, We would have opened for them the blessings of the heaven and the earth; but they rejected the truth, so We seized them by what they were doing.” (Surah al-A’râf, verse: 96) In another verse it is said: “Had they observed the Torah, and the Gospel, and what was revealed to them from their Lord, they would have consumed amply from above them, and from beneath their feet.” (Surah al-Mâidah, verse: 66) which means the worldly blessings would be granted to them.

On the issue you asked me about there is a hadith of the Prophet. In this hadith reported by Anas ibn Malik, the people came to the Prophet and asked “O the Messenger of Allah, put a restraint on our prices” and he replied them “O people! The rise and the fall of your prices are in the hand of Allah. I do not want to be the oppressor on the goods and the souls of anyone.” (Al-Andalusi: 108-110)

Yahya ibn Omar, reports another hadith of Prophet from Ibn Vahb in order to clarify the issue. When the Prophet is asked to put restraint over prices he gets angry and says “The market (the prices of the market) is in the hands of Allah. He makes them rise and fall. But go and tell them (those stocking their goods) to bring their goods to the market, not hide and sell as they wish. I do not want to be judged because of such a practice I will bring about among you”. (Ibid: 110). Yahya ibn Omar also quotes the views of Malik against *narh* (price-setting) and he states that he agree with him and says that it is not possible to put control on price (Ibid: 112).

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013



According to Yahya ibn Omar, if the market functions well the prices emerge according to the demand and supply and there must not be any intervention to this from outside. Any intervention from outside might cause to the malfunctioning of the market. The second hadith reveals that tradesmen should not hide their goods and sell them openly in the market. The artificial rises in the prices are not tolerated.

6. 2 Price formation in unfair competition, monopoly and cartel situations

While Yahya ibn Omar opposes to the restraints on prices in ordinary/natural progress of prices he also opposes to artificial interventions to the market and prices. According to him the prices that would be formed in an ideal market protects the social balance. However the disruption of the balance in the market and artificial price rises or falls with some interventions causes to corruption and damages the dealers and the consumers. These situations are not to be permitted.

Yahya ibn Omar, defends that if there is a consensus in the market without any artificial effect and if one decreases the price of that good he has to be expelled from the market. He thinks that in a balanced market the price occurs at the equilibrium point of supply and demand and the suppliers can earn a reasonable profit to meet their cost. If anybody attempts selling under this price, it will disrupt the equilibrium and will cause to negative side effects such as forestalling. The supplier selling under the price of the market may be planned to sell lower prices for a short period of time, removing other suppliers from the market and then form a monopoly. Then he could increase the price and sell with extreme profits. Or other suppliers can apply to forestalling by hesitating to sell their goods. In this case there occurs the price rise stemming from the shortage. After the rise of the prices the other suppliers also start selling their goods.

Therefore to the person who sells below the market price one should say “Either sell your goods at same price in the market or leave the market in order for the other suppliers to compete” (Ibid: 115). That is because other suppliers will hesitate to sell when they see one selling below their prices. They prefer stocking their products not to sell it with a cheaper price. In this case the consumer cannot find any alternative and buy the good with lower price irrespective of its price and quality. If this person is permitted to stay in the market this will harm the society and corruption and dearness will emerge (Ibid: 115). Yahya ibn Omar brings the practice of second caliph Omar as evidence to his view. When Omar ibn al-Khattab saw a person selling dry grapes under the market price told him “Either raise your price or get out of our market!” (Ibid: 116).

As he refused the suppliers to disrupt the price balance in the market by lowering the prices, he also refuses their consensus to sell their products to a certain price to earn more profit. He also says that consensus of the dealers and forming cartels would harm to the public and these people have to be expelled from the market (Ibid: 114). Similarly, according to him the goods of the forestallers causing price rise in foods and damaging people have to be confiscated and sold in the market. The capital of the goods paid back to the owner and the profit is distributed among the poor. If they do this again then they are punished with beating, exposure in the public and imprisonment (Ibid: 198-199).

We can summarize Yahya ibn Omar’s view on the price as follows: The prices are set free in an ideal market where there is no monopolistic tendency, cartels or unfair competition. The price is determined by the supply and demand. In such a situation any intervention to the prices would harm to the balance of the market and causes to injustice. In the markets with monopolistic tendencies and cartels these formations are prevented. Monopoly, cartel and forestalling in the market are prevented. After removal of corrupting factors, prices are not intervened.

6. CONCLUSION

The *hisba* literature is important resources that would be able to get utilized in many fields with their rich content. These books directly deal with the issues related to the regulation of social and economic life. In this respect they provide the scholars and researchers of history especially social and economic history, a significant content. It is possible to get detailed information about the Islamic societies in the period those *hisba* books had been written. It is possible to get detailed knowledge on the issues about social life such as daily lives, social relations, traditions, social strata, clothing, eating and cleaning habits etc. for social historians. For the researchers studying economic history, they have a content that would enlighten the issues such as the structure of the markets and bazaar, ways of trading, the products sold in the market, the sectors, production systems, produced goods, seller and purchaser relations, state and market relations, the measures and scales at use in the period and money matters.

Hisba books do not provide content for only historians. They also offer significant knowledge for studies of economics and especially Islamic economics. We can see that these books cover many issues discussed by the economists. The issues directly discussed by the economics such as market, market structure, supply and demand regulation, production, consumption, price formation, state-market relationships etc. in the *hisba* literature. In the studies of Islamic economics, using the sources of Islamic history -primarily the *hisba* works would contribute to the field significantly and will provide authenticity to this field.

Al-Ahkam as-Suq of Yahya ibn Omar that we analyzed in our study is a book that should not be overlooked due to its rich content and being the first independent work in this area. In this study, the issues in *al-Ahkam al-Suq* has been analyzed under three main titles; the structure of the market, state-market relationships and price formation. According to *al-Ahkam as-Suq* the ideal market is close to the concept of today's competitive market definition and owns five basic features. The first of these qualifications is transparency. The three other features serve to the sustenance of the first principle, transparency. The fifth is related with the prohibitions of the religion. These four principles are; the lack of monopoly and cartel, prevention of forestalling, prevention of unfair competition and prohibition of the sale of forbidden products.

When we look at state-market relationships, according to Yahya ibn Omar the role of state in the market is regulation and supervision. The regulation of the market, avoidance of the unfair situations, sustaining the continuity of the market and removal of the acts that will harm the ideal market and the inspection of the market are among the duties of the state.

The author defends liberalism in price formation. For him, the price is formed by the supply and demand factors in an ideal market. Such a price provides the suppliers with reasonable amount of profit and the consumers what they need. In this case, any intervention form within or outside disrupts the equilibrium of the market. And this is to the disadvantage of all the segments in the market. Then there should not be a price control in an ideal market. If there occurs monopolistic or cartel formations in the market, then the state should impede such a situation. After this intervention the prices are left to its natural formation.

REFERENCES

Al-Andalusi, Ebu Zekeriyya Yahya bin Omar el-Kanani (2011). *Ahkamu's-Suk*. (Ismail Halidi, Ed.) İstanbul: İSAM.

- Al-Shayzari, Abd Al-Rahmaan b. Nas (2000). *The Book of the Islamic Market Inspector : Nihayat Al-Rutba fi Talab al-Hisba (The Utmost Authority in the Pursuit of Hisba)*. (R. P. Buckley, Tr.) Oxford: Oxford University Press.
- DIEN, M. Izzi (1997). *The Theory and the Practice of Market Law in Medieval Islam: A Study of Kitab Nisab al-Ihtisab of Umar b. Muhammed al-Sunami*. Wiltshire: E. J. W Gibb Memorial Trust.
- ESSİD, Yassine (1995). *A Critique of the Origins of Islamic Economic Thought*. Leiden: E. J. Brill
- Ibn Khaldun, Ebu Zeyd Veliyyüddin Abdurrahman b. Muhammed (1983). *Mukaddime*. İstanbul: Dergah Yayınları.
- Ibn Taymiya, Ebu'l-Abbas Takıyyuddin Ahmed b. Abdulhalim (1989). *Bir İslam Kurumu Olarak: Hisbe*. (Vecdi Akyüz, Tr.) İstanbul: İnsan Yayınları.
- Ibn Taymiya, Ebu'l-Abbas Takıyyuddin Ahmed b. Abdulhalim (1983). *Al-Hisbe fi'l-Islam*. Riyad: Vakfullah Teala.
- Ibnu'l-Uhuvve, Ziyaaddin Muhammad b. Muhammad b. Ahmad (1938). *Mealimü'l-kurbe fi ahkâmi'l-hisbe = The Ma'alim al-Qurba fi ahkâm al-hisba*. London: Messrs Luzac & Co.
- Islahi, Abdul Azim (1988). *Economic Concepts of Ibn Taimiyah*. Leicester: The Islamic Foundation.
- KALLEK, Cengiz (1997). *Asr-ı Saadet'te Yönetim Piyasa İlişkisi*. İstanbul: İz Yayıncılık.
- KALLEK, Cengiz (1992). *Hazreti Peygamber (s.a.v) Döneminde Devlet ve Piyasa*. İstanbul: Bilim ve Sanat Vakfı.
- KALLEK, Cengiz (2004). *İslam Medeniyetinde İktisat Düşüncesi Tarihi: Harac ve Emval Kitapları*. İstanbul: Klasik Yayınları.
- KAZICI, Ziya (1987). *Osmanlılarda İhtisâb Müessesesi*. İstanbul: Kültür Basın Yayın Birliği.
- KAVAKÇI, Yusuf Ziya (1975). *Hisbe Teşkilatı: Bir İslam Hukuk ve Tarih Müessesesi Olarak Kuruluş ve Gelişmesi*. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Yayınları.
- Mawardi, Ebu'l-Hasan Ali b. Muhammad b. Habib (1985). *el-Ahkâmu's-sultaniyya ve'l-vilayatu'd-diniyya*. Beyrut: Daru'l-Kutubi'l-İlmiyya.
- Şeyzeri, Ebu'n-Nacib Calaladdin Abdurrahman b. Nasr b. Abdullah (1993). *İslam devletinde hisbe teşkilatı*. (Abdullah Tunca, Tr.) İstanbul: Marifet Yayınları.
- TABAKOĞLU, Ahmet (2005). *Toplu Makaleler İslam İktisadı*. İstanbul: Kitabevi.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013





POPÜLER KÜLTÜRDE MİZOJİNİ*

Veysi BAYDAR**

ÖZET

Popüler kültür unsurları tarafından yaratılan ve topluma yansıtılan mizojini: kadınlara karşı var olan düşmanlık, nefret, kadınların aşağılanması veya cinsiyet özelliklerinden dolayı küçümsenmesi, cinsel bir obje olarak görülmesi (nesneleştirilmesi), kadınlara karşı her türlü şiddetin meşrulaştırılması, kadın bedeninin metalaştırılması olarak karşımıza çıkmaktadır.

Kadınlar, ataerkil ve erkek egemen toplum içinde mizojinik söylem ve uygulamaların meşrulaştırılması sonucu, şiddete, cinsel ayrımcılığa, her türlü cinsel taciz ve tecavüze maruz kalabilmektedir. Bu bağlamda, popüler kültürün içinde var olan mizojinik içeriklerin, toplumsal hayatı etkilediği, özellikle çocuk ve erkeklerde olumsuz bir kadın imajı yarattığı söylenmektedir. Özellikle çocuklar, popüler çizgi filmlerde veya animasyonlarda, popüler şarkılarda veya filmlerde yaratılan kadın imajıyla büyümekte ve toplumun bir unsuru olarak ataerkil kadın rollerini, popüler kültür sayesinde içselleştirebilmektedir. Erkekler ise popüler kültürün yarattığı kadın imajının etkisiyle, geleneksel ve ataerkil toplum yapısı içinde var olan mizojinik söylem ve uygulamaları, kadınların kişilik bütünlüğünü zedeleyen tavır, tutum veya davranışlar göstererek meşrulaştırmaktadır.

Bu makale, kadın düşmanlığı veya nefreti olarak literatürümüzde yer etmiş mizojini kavramını, popüler kültür bağlamında ele almakta ve var olan popüler kültür unsurlarında mizojininin izini sürmektedir. Bu nedenle, bu makalenin amacı, popüler müziklerde veya şarkılarda, popüler filmlerde, popüler televizyon programlarında ve reklamlarda, animasyon veya çizgi filmlerde ve bilgisayar oyunlarında, mizojininin nasıl sunulduğunu ve bu sunumun toplumun sosyal, ekonomik ve politik yapısını ne şekilde etkilediğini veya toplumun mevcut ataerkil ve erk egemen yapısının mizojiniyi nasıl ortaya çıkardığını ve desteklediğini açıklamaya çalışmaktır.

Anahtar Kelimeler: Mizojini (Kadın Düşmanlığı), Popüler Kültür, Popüler Kültür Unsurları

*Bu makale Crosscheck sistemi tarafından taranmış ve bu sistem sonuçlarına göre orijinal bir makale olduğu tespit edilmiştir.

** Arş. Gör. Karabük Üniversitesi Sosyal Hizmet ABD, El-mek: veysibaydar@karabuk.edu.tr

MISOGYNY IN POPULAR CULTURE

ABSTRACT

Misogyny which has been created by elements of popular culture and reflected to the society emerges as the existing hostility against women, hatred, humiliation or contempt of women in due to their gender features, being seen a sexual object (objectification), the legitimization of all type of violence against women and commodification of the women's body.

Women, as a result of legitimization of misogynistic discourse and practice in patriarchal and male-dominated society, can be exposed to violence, sexual discrimination, all type of sexual harassment and rape. In this context, it is said that misogynistic contents which exist in popular culture affect social life and especially create a negative image in children's and men's mind. Especially children grow up with the image of women created in popular cartoon/animations, popular songs or movies and as an element of society, patriarchal women roles can be internalized by them through popular culture. Men also legitimate the misogynistic discourse and practice which exist in traditional and patriarchal society structure through showing attitudes or behaviors which damaging women's personality integrity.

This article discusses the concept of misogyny which has been ingrained as women hatred or hostility in our literature in the context of popular culture and it intends to put forth the misogyny in the facts of existing popular culture. Therefore, this article is to try to explain how misogyny is presented in music, songs, cartoons and computer games and how this presentation effects the society's social, economical and political structure or how society's existing patriarchal and male-dominated structure reveal and support the misogyny.

Key Words: Misogyny (Hatred of Women), Popular Culture, Elements of Popular Culture

1. GİRİŞ

Günümüz modern toplumlarında mizojini, kadınların toplumsal, ekonomik ve politik dışlanmaya maruz kalmasına ve toplum içinde kendi kimlik ve kişiliklerini özgür bir biçimde yaşamalarını engelleyerek erkek egemenliği altında hayatlarına devam etmelerine neden olan önemli bir ataerkil toplum pratiği olarak karşımıza çıkmaktadır. Mizojini terimi, kadın düşmanlığı olarak kavramsallaştırılmış olup kadınlara karşı her türlü nefret, düşmanlık, önyargılı tutum, tavır veya davranış olarak tanımlanmaktadır. Ataerkil ve erkek egemen toplum yapısı içinde, kadınları aşağılamak, onları cinsel bir obje olarak görmek, toplum düzeyinde kötü olduklarına ve hayat kadını potansiyeli taşıdıklarına dair genel inanış nedeniyle onlara güvenmemek, cinsiyet ayrımcılığı ve kadına yönelik şiddet veya cinsiyete dayalı şiddet, taciz ve tecavüzü meşrulaştırmak gibi mizojinik tavır, tutum, davranış ve uygulamalara sıklıkla rastlanmaktadır.

Televizyon ve bilgisayar gibi bazı kitle iletişim araçları, toplumun algısını etkilemek, değiştirmek veya dönüştürmek ve toplum yapısını şekillendirmek açısından önem taşıyan araçlar olduklarından mizojini içeren her türlü materyali filtrelemeden topluma aktarma ve yayma

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013



potansiyeli de taşımaktadır. Kitle iletişim araçları aracılığıyla, toplumun ortak beğenisi olarak ifade edilen popüler kültür şekillenmekte ve meydana gelmektedir. Popüler kültür ise içinde ataerkil sosyal yapıyı ve erkek egemen perspektifi taşıması bakımından mizojinik söylem ve uygulamalar için risk teşkil etmektedir. Popüler müziklerde veya şarkılarda, televizyon programlarında, filmlerde, video oyunlarında, çizgi filmlerde kısaca popüler olan her materyalde kadınların toplumsal rolleri, statüleri, kimlikleri ataerkil ve erkek egemen toplum bakış açısı tarafından şekillenmektedir. Bu yüzden, popüler olanın içinde cinsiyet eşitsizliği, kadın bedeninin metalaştırılması, kadınların aşağılanması, insansızlaştırılması gibi mizojinik söylem ve uygulamalara rastlamak mümkün. Ayrıca kadınlar, sosyal hayatta, bu söylem ve uygulamaların toplumsal, ekonomik ve politik sonuçlarıyla yüz yüze kalmaktadır.

Popüler kültürün, çoğunluğun beğenisi gözetilerek üretilmesi ve üretim aşamasında toplumsal bir etki yaratma amacı güdülmesi, her toplumsal kesime ulaşmasını kolaylaştırmaktadır. Toplumun büyük bir kesimine hitap eden popüler kültürün mevcudiyetinde var olan örtük veya açık mizojinik tutum, tavır veya söylemlerin, cinsiyete dayalı şiddete veya kadına yönelik şiddete, cinsiyet ayrımcılığına veya eşitsizliğe, taciz ve tecavüze neden olması ve bu açıdan tehlike arz etmesi göz önünde bulundurulduğunda bu çalışmanın odağı ve inceleme alanı, popüler kültür unsurlarında var olan mizojini olarak belirlenmiştir.

Bu çalışmada, kadın düşmanlığının genel tanımı ve bazı popüler alanlardaki biçimleri ifade edilmiş olup, popüler televizyon programları, popüler filmler, müzik veya şarkılar, popüler bilgisayar ve video oyunları ve popüler çizgi filmler barındırdıkları mizojinik tutum, tavır veya söylemler açısından incelenmiş ve bu popüler unsurlarda, mevcut mizojinik söylem ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Ayrıca popüler kültür unsurlarında var olan kadın düşmanlığının toplumsal etkileri de ayrı bir başlık altında incelenmiştir.

2. MIZOJİNİ KAVRAMI

Mizojini, cinsel ayrımcılığa, karalamaya ve kadının cinsel bir obje olarak görülmesine neden olan genel nefret ve korku olarak ifade edilmektedir. Erkekler, ataerkil toplum içinde kendi cinsiyet rollerinin egemen olması gerektiği yönünde yapılan toplumsal baskı, kadın düşmanlığını (mizojini) beraberinde getirmektedir (Etyang, 2012).

Mizojini terimi yunanca kökenlidir. “Mizo (misien)” terimi yunanca “nefret veya düşmanlık”, “jini (gune)” terimi ise “kadın” anlamına gelmektedir. Terimleri birleştirdiğimizde ise mizojini terimi, “kadın düşmanlığı” veya “kadından nefret etme” anlamlarını ortaya çıkarmaktadır. Genel anlamda literatürümüzde mizojini kavramı, “kadın düşmanlığı” olarak ifade edilmektedir. Mizojini kültürel bir tutum olup kadının kadın kimliği taşımasından dolayı ona karşı duyulan nefreti dile getirmektedir. Bu nefret söylemi, kadına karşı şiddet, cinsiyet ayrımcılığı ve kadının nesneleştirilmesi gibi çeşitli şekillerde karşımıza çıkmaktadır (Etyang, 2012).

Günümüzde, mizojini, ataerkil ve erkek egemen toplumlar içinde, kadınların ikincil sınıf vatandaş veya daha aşağı bir sınıf olarak görülmesi, bu nedenle karar alma mekanizmalarına dahil edilmelerinin sınırlandırılması, iktidar sahibi olmalarının kısıtlanması veya engellenmesi sonucu bir toplum ideolojisi olarak karşımıza çıkmaktadır. Mizojininin odağında kadınların nesneleştirilmesi, bedenlerinin metalaştırılması ve sadece erkeklerin kadim yardımcıları olarak görülmeleri yer almaktadır (Flood, 2007).

Tarih boyunca kadının rolleri çocuk doğurmak ve çocuğa bakmak gibi ev içi işlerle sınırlı tutulmuş, dini öğretiler, kanunlar ve kurumlar tarafından kadınlar, erkeklerden daha düşük pozisyonda veya statüde görülmüş, ayrıca mevcut toplumsal düzen, kadının değersizleştirilmesinin ve kadına karşı nefretin, düşmanlığın aracı olmuştur.

Orta çağda mizojini, kadının cinselliği üzerine odaklanmıştır. Örneğin, kadının orgazm olması, cinsel ilişki sırasında zevk alması bile hoş karşılanmazdı. Kadın sadece erkeği tatmin eden bir varlık veya yaratık olarak görülüyordu. Kısaca, ortaçağ boyunca kadının bedeni, erkeğin tahakkümü ve denetimi altındaydı (Flood, 2007).

Erken modern dönem içinde, kadının erkeğe göre konumunda ciddi bir değişiklik olmamıştır. Kadınlar bedensel özelliklerine göre değerlendirilmekte ve kadınların bilişsel düzeyi erkeklerden aşağı veya düşük olarak görülmekteydi. Bu düşüncenin kökeni, aynı zamanda kutsal kitaplarda yer alan kadının konumu ile doğrudan ilişkiliydi. Semavi dinlerin kutsal kitaplarında yer alan anekdotlar, toplum içinde kadınların ikincil sınıf vatandaş olarak görülmesini, kadın düşmanlığının temellerinin atılmasını beraberinde getirmiştir (Etyang, 2012).

Günümüzde mizojini, toplum içinde, kadın erkek ayrımcılığı, kadınların aşağılanması, kadına yönelik şiddet ve kadınların cinsel bir obje olarak görülmesi gibi çeşitli şekillerde tezahür etmektedir (Code, 2000). Görüldüğü üzere, hemen hemen toplumun her alanında, hem erkeklerin hem de kadınların kendi aralarında, cinsiyetçi tutum veya davranış geliştirmeleri sonucu, mizojini, kültürel ve toplumsal bir pratik olarak karşımıza çıkmakta ve cinsiyete dayalı şiddetin ana kaynağı olarak görünmektedir.

Piggot (2004), zamanla, toplumun baskıları ve ihmalkarlığı nedeniyle, kadınların, erkek egemen kültürü destekleyen tavır, tutum veya davranışlarının, kadınlar arasında içselleşmiş mizojiye neden olacağını ileri sürmüştür. İçselleşmiş mizojini kavramı, kadınların birbirlerine karşı mizojizik tavır, tutum veya davranış sergilemeleri olarak tanımlanmaktadır (Piggot 2004; Saakvitne ve Pearlman 1993).

İnsanlar, toplumda, kadına yönelik şiddeti yaratan mizojinik davranışların nedenleri üzerine yoğunlaşmak yerine, örtük bir şekilde kadınların bu davranışları hak ettikleri, erkeklerle saygı göstermedikleri ve kadınlık görevlerini yerine getirmediği gibi gerekçelerle, bu tür davranışları meşrulaştırmaktadır. Bu yüzden mizojinik davranışlar sergileyen birey veya bireyleri suçlamak yerine davranışa maruz kalan bireylerin (kadınların) suçlu olduğunu ifade eden görüş, toplum içinde kadınlara yönelik olumsuz düşünce ve davranışların doğmasına ve gelişmesine neden olmaktadır. (Buiten ve Salo, 2007).

3. POPÜLER KÜLTÜR UNSURLARINDA MİZOJİNİ

Popüler kavramı "halkın çoğunluğu", "büyük çoğunluk", "halk veya çoğunluk için," "halk veya çoğunluk tarafından" gibi sözlerle de ifade edilmektedir. Popüler kavramı, belli bir zümreye veya gruba aitliği veya sahipliği vurgulamaz bu yüzden popüler kültür dediğimiz şey popüler olandır, herkese ait olmasa bile hemen herkesindir (Erdoğan ve Alemdar, 2005).

Popüler kültür, modernleşme ile hayatımıza giren ve sosyal, ekonomik, siyasal ve teknolojik gelişmeler ve değişimlerle şekillenen bir kavramdır. Popüler kültürün sahip olduğu farklı bakış açıları ve yaklaşımlar yüzünden tek bir tanımı bulunmamaktadır. Popüler sözcüğünden yola çıkarak popüler kültür kavramını, "halkın kültürü", "halkın tercih ettiği, sevdiği, beğendiği, kullandığı, tükettiği ve seçtiği kültür" olarak tanımlamak mümkün. Fakat bu tanımlara, popüler kültürün günümüzdeki bağlamından uzaklaştığı itirazları getirilmektedir. Her ne kadar popüler kültür halkın beğenisine göre hazırlanıp sunulsa da esasen popüler kültürü sermayeyi elinde bulunduran güç sahipleri tarafından yaratıldığı ifade edilmektedir (Mutlu, 2005)

Televizyon, radyo ve bilgisayar gibi kitle iletişim araçları popüler kültürün oluşmasına yardım eden unsurlardır. Kitle iletişim araçları aynı zamanda yayınladıkları içerikler bakımından popüler kültürün unsuru haline gelmektedirler. Televizyondaki diziler, filmler, radyoda çalan müzikler, sunulan programlar birer popüler kültür unsuru olarak karşımıza çıkmaktadır. Ayrıca

televizyon, radyo, kurgu, film, gazete ve dergi, popüler müzik, popüler okumalar, internet ve sinema ve diğer popüler ürünler (video oyunları gibi), popüler kültür ürünleri/unsurları olarak sınıflandırılmaktadır (Storey, 2000).

Televizyonda gösterilen bazı popüler dizi ve programlar, filmler, radyoda çalınan popüler şarkılar ve popüler bilgisayar oyunları, cinsiyet temelli ayrımcılık, toplumsal cinsiyet eşitsizliği ve kadın düşmanlığı gibi kadınları ikinci planda bırakan, onları karalayan ve hatta aşağılayan ayrıca toplumda bu tür algıların oluşmasına neden olan içerikler sunmaktadır. Özellikle günlük yaşamda izlediğimiz program ve filmlerde ve dinlediğimiz müziklerde mizojinik sözler, söylemler ve semboller yer almaktadır. Hatta öyle ki, kadın düşmanlığının mevcut literatürde, söylemlerde ve sembolde, günlük yaşamda maruz kalınan mizojiniden daha fazla içerik barındırdığı söylenmektedir (Bloch, 1987).

Çoğu popüler kültür unsuru, kadın düşmanlığının tolere edildiği ve desteklendiği ürünler sunmakta veya yaratmaktadır. Örneğin femme fatale (baştan çıkaran, felakete neden olan kötü kadın) bir popüler kültür ikonudur. Femme fatale, hem edebiyatta hem de sinema da oldukça sık işlenen ve resmedilen kötü, iffetsiz kadın karakter veya figüranları ifade etmektedir. Çeşitli film ve romanlarda gösterilen femme fatale karakter ve figüranlar, güzellik ve cinselliklerini kullanarak masum erkeklerden faydalanan ve onları aldatan kötü kadınlar olarak resmedilmektedir. Bu kadınlar, özellikle filmlerde, geleneksel cinsiyet rollerinden saptıkları için kötü ve iffetsiz olarak sunulmaktadır (Weitzer ve Kubrin, 2009).

3.1. Televizyon

Bir kitle iletişim ve medya aracı olarak televizyon, günümüzde teknolojik gelişmelerinde etkisiyle hemen herkesin evinde bulunan ve hane halkının zamanının büyük çoğunluğunu izleyerek geçirdiği, bir popüler kültür dağıtıcısı olarak işlev görmektedir. Televizyonun büyük kitlelere ulaşma ve toplumu veya kitleleri yönlendirebilme gücü düşünüldüğünde ne kadar önemli bir araç olduğu anlaşılmaktadır.

Toplumda var olan kadınlara yönelik basmakalıp yargılar, televizyonda gösterilen programlar, diziler, çizgi filmler aracılığıyla da biz insanlara sunulmaktadır. Bu durum, kadınların, tüm erkek egemen alanlarda kendi kimliklerinden soyutlanmak zorunda bırakılmalarına neden olmaktadır. Medyanın özellikle televizyonun gösterdiği kadın figürü veya imajı, ataerkil, erkek egemen kültür içindeki kadın imajından çok farklı değildir. Kadınlar, erkeklerin ihtiyaçlarını karşılayan, erkekler tarafından cinsel özellikleri bakımından arzulanan, yalnızca bedenleriyle var olan, düşünce, duygu ve kimlikleri yadsınan, görmezden gelinen yaratıklar veya varlıklar olarak sunulmaktadır. Kadın “seksidir, güzel bacakları, gözleri, göğüsleri, kalçaları, kıvrımları vardır, kıvraktır” fakat “zeki, yetenekli, akıllı, üretken” değildir. Televizyon tarafından yaratılan bu illüzyon ve cinsiyetçi, eril bakış açısı, Türkiye gibi televizyon izleme oranı %90'lara ulaşan (%91.9, Türkiye’de Aile Yapısı Araştırması, ASPB, 2012) ülkelerde, toplumsal cinsiyet eşitliğinin sağlanması, kadına yönelik şiddet veya cinsiyete dayalı şiddet ve çocuklarda oluşacak kadın imajı açısından ciddi bir tehdit unsuru olarak önümüze serilmektedir.

Popüler kültürün müzikleri, filmleri, reality televizyon şovları ve reklam kuşakları, kadınların düşüncelerinden, zekalarından ve diğer bilişsel özelliklerinden çok bedenleriyle ön plana çıkan egemen bir mizojinik temaya ve söyleme hizmet etmektedirler. Televizyonda program veya dizi yapan, reklam veren şirketler, para kazanmak ve iktidarlarını güçlendirmek uğruna kadınlara karşı kalıplaşmış mizojinik yargıların devam etmesine neden olmakta, kadınların insansızlaştırılmalarının ve nesneleştirilmelerinin ağır ve acı veren sonuçlarıyla karşılaşmalarına göz yummaktadır.

Kilbourne’ na göre (2012) televizyonlara, ilan panolarına reklam veren şirketler,

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013

kadınların cinselliğini kullanarak ürünlerini satmaya çalışmaları ile topluma şu mesajı göndermiş olurlar: “tüm kadınlar, yaşına bakılmaksızın baştan çıkarıcı, çekici ve tahrik edici, cinsel yönden doyumsuz, ayartıcı kişilik özelliğine sahiptir.” Bu mesaj, toplumda erkeklerin kadınlara bakışını olumsuz yönde etkilemekte ve mesajı alan bireylerde, kadınların sadece bedensel özellikleri ile varlıklarını sürdürebildikleri algısı yaratmaktadır.

Sadece reklamlarda değil reality televizyon şovlarında bu durum tekrar edilmektedir. Özellikle popüler televizyon şovlarında (örneğin Amerika’da “America’s Next Top Model” programı, ülkemizde ise çeşitli izdivaç programları) kadının cinsiyeti, bedeni üzerinden mizojinik temsiller sunulmaktadır.

Televizyonda, sıklıkla cinsiyetçi mesajlar veren, kadınları ötekileştiren birçok dizi, şov ve programlar mevcuttur. Son elli yıl boyunca, televizyonda gösterilen çoğu kadın karakter, itaatkar ev hanımı rolünde ya ev işlerini yapan ya da erkeğin cinsel isteklerini tatmin eden bir obje olarak sunulmuştur (Kowalewski, McIlwee ve Prunty, 1995).

Televizyon aracılığıyla mizojininin normalleştirilmesi, günlük hayatta var olan kadın ve erkek ilişkilerinde kaçınılmaz olarak kadını insansızlaştıran ve nesneleştiren bir sürecin doğmasına neden olmaktadır. Bu durum, televizyonun hedef kitlesi üzerinde, cinsiyetçi tutum ve davranış yaratması bakımından oldukça tehlikeli görünmektedir (Etyang, 2012).

3.2. Sinema/Filmler

Toplumdaki ekonomik, politik ve sosyal gücü elinde bulunduran erkek tekelciliği, sinema ve film sektöründe de kadının geleneksel cinsiyet rollerini vurgulayarak ataerkil, erkek egemen toplumda, kadınların ikincil veya erkekten aşağı konumunu destekleyen ve bu durumu meşrulaştıran bir tutum içinde olmuştur (Etyang, 2012).

Özellikle 70’li yıllarda ortaya çıkan ve 80’li yıllarda patlama yaşayan insanların katledilmelerini ve çok kötü bir şekilde öldürülmelerini konu alan slasher filmler, mizojinik söylem, davranış veya tutumların sınırsız sunumlarını içermekteydi. Cadılar Bayramı, Elm Sokağı Kabusu, 13. Cuma, Son Durak ve Çılgılık gibi filmler dönemin en ünlü slasher filmleri arasındaydı. Bu ve benzeri filmlerde, özellikle bakire kadınlar, hayatta kalmayı başarırken, bakire olmayan ve cinsel ilişkide bulunan kadınlar aşırı şiddete, işkenceye maruz kalan bireyler olarak sunulmuştur. Ayrıca mizojini varlığının hissedildiği bu filmlerde, cinsel ilişkiye giren ve iffetsiz olarak ifade edilen kadınların öldürüldüğü veya ağır işkenceye uğratıldığı bir kadın kişilik şablonu yaratılmıştır (Brewer, 2009).

Kadınların şiddete ve ağır işkenceye maruz kaldıklarını, çıplak kadın bedenlerinin kanlı bıçaklı sahnelerle sunulduğu birçok Hollywood yapımı filmler bulunmaktadır. Örneğin korku ve özellikle slasher türü filmlerde (2009 yılında yeniden çekilen Soldaki Son Ev filmi gibi), kadınlara fiziksel, cinsel ve psikolojik şiddet uygulanmaktadır. Bu tür filmlerin yapılmış olması kadın kimliği üzerindeki ataerkil ve kültürel mizojinik kodların ne denli baskın olduğunu göstermektedir. Özellikle shasher türü filmlerde tecavüz, kadınlara yönelik mizojinik şiddete ve bir işkence aracına dönüşmektedir (Lizardi, 2010).

Slasher ve korku film türleri, 2000 yılından sonra yeniden kopya edilerek film endüstrisi tarafından piyasaya sürülmüştür. Bu tür filmlerin ekonomik riski daha az olduğu ve eski yapımların yeni jenerasyon tarafından tutulduğu göz önünde bulundurulunca kar amacı güden sinema ve film sektörünün bu tür filmleri neden yeniden ve farklı versiyonlarla piyasaya sürdükleri anlaşılmaktadır. Örneğin yeniden çekilen 13. Cuma (ilk sürüm: 1980, yeniden yapım: 2009) filminin ortalama bütçesi 19 milyon dolar, yaptığı hasılat ise 91 milyon dolar; Sevgililer Günü Katliamı (ilk sürüm: 1981, yeniden yapım: 2009) filminin bütçesi 15 milyon dolar, yaptığı hasılat

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013



ise 93 milyon dolar olmuştur. Görüldüğü üzere bu tür ekonomik unsurlar, bu filmlerin yeniden üretilmesinin oldukça kazançlı olduğunu ve filmlerin popülaritelerinden hiçbir şey kaybetmediklerini göstermektedir (http://tr.wikipedia.org/wiki/13._Cuma, 2013; http://tr.wikipedia.org/wiki/Sevgililer_Günü_Katliamı_3D, 2013; Lizardi, 2010).

Slasher türü filmlerde karakterler özellikle kötü karakterler, hayvansı özellikte veya hayvan güdülerıyla hareket etmektedir. Kadın karakterler, kurban olmayı bekleyen umutsuz, çaresiz güçsüz ve çıplak bedenlerinde kanlar içinde gösterilmektedir. Bu filmlerde, toplum ve izleyicilerin tahayyül sınırlarını aşacak düzeyde seks, şiddet ve cinayet içerikli görüntüler bulunmaktadır. İnsan doğasına ve ahlakına aykırı, kadınları, bedenleri üzerinden aşağılayan modern slasher türü filmler, sinema ve film sektörünün ticari hırsları yüzünden varlıklarını sürdürmektedirler (Prince, 2004).

Genellikle, televizyon ve bazı filmler gerçek olmayan ve ideal olarak yansıtılan bir kadın portresi çizmeye çalışırlar. Mükemmel saçı, vücudu, makyajı, yüzü ve hatları olan kadın figürüne televizyonda ve filmlerde sıkça karşılaşılmaktadır. Esasen bu figürler, yıllar boyunca, kadının güzel, terbiyeli, ahlaklı ve nazik olması gerektiği yönünde yaratılan basmakalıp kadın şablonundan pek de uzak değildir. Bu şablon, hem korku hem de slasher film türlerinde yeterince vurgulanmaktadır. Yapılan araştırmalar bu filmlerde yaratılan sosyal şablonların izleyicilerin toplumsal algısını değiştirdiğini göstermiştir (Brewer, 2009).

Cinsiyet ayrımcılığı, kadın düşmanlığının önemli göstergelerinden biridir. Çağdaşlaşan toplumlarda, sosyal değerler yeniden şekillenmesine ve kadın hakları gelişmesine rağmen medya, özellikle filmler aracılığıyla, kadınlara karşı cinsiyetçi ve önyargılı ifade, tutum ve davranışları göstermeye devam etmektedir. Filmlerdeki cinsiyetçi mesajlar sosyal etki yaratarak günlük hayatı ciddi anlamda etkilemektedir. Sinema ve film sektörü, insanların bilinçsiz bir şekilde kadınlara karşı mizojinik tutumlar sergilemelerine neden olabilmektedirler (Agars, 2004).

3.3. Müzik

Kadınlara karşı mizojinik ve önyargılı söylem, tutum ve davranışların sıklıkla yaşandığı alanlardan biri de müzik sektörüdür. Özellikle müzik sektörünün ekonomik metası haline gelen popüler müzik sayesinde, kadınların cinselliği kullanılarak toplumun moral değerleri, kadının bedensel bütünlüğü ve kimliği üzerinde olumsuz etkiler yaratılmaktadır. Kadın cinselliğinin kullanılmasının temel sebebi, giderek sıradanlaşan ve tüketimi azalan müziklere canlılık kazandırmak ve tüketilebilirliğini arttırmak olarak gösterilmektedir. Günümüzde hazırlanan popüler müzik videolarıyla desteklenen bu görüş, özellikle cinselliğin cazibesıyla, bu videoların çoğunda müstehcenliğin, pornografinin ve erotizmin kullanımını arttırmıştır (Ceylan, 2004).

Kadınların erkeklerden aşağı, marjinal ve değersiz olarak sunulduğu kalıplaşmış toplumsal cinsiyet örneklerinin, popüler müziklerde veya şarkılarda oldukça fazla olduğu söylenmektedir. Bazı popüler müzikler veya şarkılar, kadının kimliği, kişiliği ve toplumsal hayattaki rolü konusunda toplumsal cinsiyet eşitliği gözetmeden, geniş kitlelere mizojinik mesajlar vermektedir. Bu tür müziklerin çoğunda kadınlar, hiçbir zaman erkekten bağımsız, zeki, girişimci ve nitelikli bireyler olarak görülmezler. Bunun yerini kadınları aşağılayan ve onları küçük düşüren özelliklere daha çok vurgu yapılır (Weitzer ve Kubrin, 2009).

Söz içeriğinde, seks ve şiddeti en çok kullanan müzik türü rap müziktir. Rap müzik söz içeriğinde, genellikle kadına yönelik şiddet, cinsiyet ayrımcılığı, ırkçılık, seks ve küfür barındırmaktadır. Cinsiyetçi perspektifle yazılmış olan rap müzik sözleri, özellikle gençler olmak üzere geniş kitleler tarafından dinlenmektedir. Rap müzik, popüler olmasından dolayı, artan bir şekilde üretilmekte ve piyasa tarafından satılmaktadır ve ayrıca rap müziğinin bugün ciddi bir pazar payı bulunmaktadır (Rebollo-Gil ve Moras, 2012).

Bir diğer müzik türü olan rock müzikte yapılan araştırmalar sonucunda mizojinik söylemlere rastlanmıştır. Örneğin rock müzik videolarıyla ilgili yapılan bir içerik analizi araştırmasında, videolarda sunulan kadınların çoğunun (%57) “akılsız, seks objesi ve kurban”, bir kısmının (%20) “itaatkar, çocuk yetiştiren, ev içi rolleri olan kadın”, bir kısmının ise (%8) “erkek şiddeti gören kadın” olarak gösterildiği ortaya çıkmıştır. Bu araştırmada, videolarda sunulan kadınların sadece %14’ü tamamen erkeklerle eşit gösterilmiştir (Vincent, Davis ve Boruszkowski, 1987).

Rock müzik videolarıyla ilgili yapılan bir başka araştırmada ise kadınların, kalıplaşmış geleneksel cinsiyet rollerinin videolarda hakim olduğu görülmüştür. Özellikle videolarda sunulan kadınların %57’si “pasif, erkeklere bağlı, fiziksel görünüşleri vurgulanan” olarak nitelendirilmiştir. Araştırma, aynı zamanda, videolarda bir kısım kadınların güçlü ve bağımsız olarak sunulduğunu da ortaya koymuştur (Alexander, 1999).

Bu araştırmaların dışında bazı deneysel araştırmalar da yapılmıştır. Özellikle yaratılan deney grubuna mizojinik içerikli şarkılar dinletildikten sonra, bu grubun tutum ve davranışları incelenmiştir. Örneğin, Fischer ve Greitemeyer’in (2006) yaptıkları bir araştırmada, erkeklerden oluşan iki farklı gruptan birine, mizojinik sözleri olan, diğerine ise yansız, tarafsız şarkı sözleri olan şarkılar dinletilmiştir. Yapılan çalışmada, mizojinik sözler barındıran şarkıları dinleyen grubun, diğer gruba oranla, kadınlara karşı daha agresif ve saldırgan oldukları ortaya çıkmıştır.

Rap müzik sözlerinin büyük bir çoğunluğu, erkeklerin kadınlardan üstünlüğünü veya erkekler ile kadınların eşit olmadığını vurgular. Bazı içerik analizi araştırmalarında çoğu şarkı sözlerinin içeriğinde kadınlar; “erkekleri memnun eden ve isteklerini yerine getiren bir obje, şiddeti hak eden, şiddet uygulanması gereken hatta tecavüzü, dayagı ve öldürülmeyi hak eden bireyler” olarak gösterilmekte ve bu durum kadınlara karşı her türlü şiddeti meşrulaştırılmaktadır. Rap müzikte kadınlar cinsiyet özelliklerinden dolayı rencide edilmekte ve her türlü ayrımcılığa maruz kalmaktadır. Böylece, radyoda çalınan rap müzik parçaları ve televizyonda gösterilen rap müzik videoları, kadınlara karşı her türlü negatif yargı, tutum, tavır ve davranışın yayılmasına ve yaygınlaşmasına neden olmaktadır (Weitzer ve Kubrin, 2009).

3.4. Bilgisayar/Video Oyunları

Amerika Eğlence Yazılımı Derneği’nin (Entertainment Software Association) “2012 yılının Bilgisayar ve Video Oyunları Endüstrisi” raporuna göre, Amerika’daki tüketicilerin, 2011 yılında, video oyunlarına 16.6 milyar dolar harcadığı ve küresel video oyun pazarının 67 milyar dolara ulaştığı söylenmektedir. Aynı rapora göre Amerika’daki ailelerin %49’unun evinde birer oyun konsolu bulundurduğu, oyun oynayanların yaş ortalamasının 30 ve %53’ünün erkek %47’sinin kadın olduğu ve oyun satın alanların ise %52’sinin erkek %48’inin kadın olduğu belirtilmiştir. Ayrıca, oyunların çoğunun, oyun konsolu, bilgisayar ve akıllı telefon aracılığıyla oynandığı ifade edilmiştir (http://www.theesa.com/facts/pdfs/esa_ef_2012.pdf, *Online Erişim Tarihi*: 21.08.2013).

Günümüzde kadın oyuncu, yapımcı ve yaratıcı sayısının çok az olmamasına ve gittikçe artmasına rağmen, video oyun sektörü, erkekler tarafından ve erkekler için yaratılan bir erkek alanı veya erkek dünyası olarak görülmektedir (Kafai, Heeter, Denner ve Sun, 2011; akt. Fox ve Tang, 2013).

Bilgisayar ve video oyunlarında genellikle kadın oyunculara oranla erkek oyuncular oldukça fazladır. Sunulan çoğu kadının da cinselleştirilmiş olduğu, erkekleri cezbedici nitelikte gösterildiği ifade edilmektedir. Erkek oyuncu tarafından kurtarılmayı bekleyen prenses ve cinselleştirilmiş sadomazoşist kadın figürü sıkça kullanılan kadın imgelerdir (Fox ve Tang, 2013).

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013



Yapılan araştırmalarda, bazı bilgisayar oyunlarında ataerkil güç ilişkilerinin varlığından söz edilmiştir. Örneğin bazı video oyunlarında, erkeklerin egemen olduğu bir kültürel yapılanma içinde, genellikle kadınların domestik rolleri ön planda tutulmuştur ve kadınlar erkekler tarafından korunması gereken varlıklar olarak gösterilmiştir. Bir başka araştırmada ise kadın cinselliğinin ön plana çıkarıldığı video oyunlarını oynayan deneklerin, kadınları cinsel obje olarak gördüğü ve cinsellikle ilişkili düşüncelerinin arttığı ortaya çıkmıştır. Video oyun kadın karakterlerinin görsel olarak deneklere sunulduğu bir araştırmada ise erkek deneklerin kadınlara karşı saldırgan tutum geliştirdikleri gözlenmiştir. Buna rağmen her cinsel içerikli video oyununun da insanların kadınlara karşı tutum ve davranışlarını değiştirdiği söylenemez (Akt. Greitemeyer ve Hollingdale, 2012).

Teknolojik gelişmelerle beraber bilgisayar ve video oyun endüstrisi de genişlemektedir. Bu endüstrinin en popüler oyunlarında, kadına yönelik şiddeti destekleyen sunumların arttığı belirtilmektedir. Örneğin en popüler video ve bilgisayar oyunlarından biri olan Grand Theft Auto: Vice City (Araç Hırsızlığı: Vice Şehri) oyununda oyuncular, bir hayat kadını tekmeleyerek öldürmekle ödüllendirilmektedir (Seventh Annual Media Wise Video Game Report Card, 2002).

Bilgisayar ve video oyunlarında mizojini ve esasen kadın sunumu, kadın karakterlerin nesneleştirilmesi, cinselleştirilmesi, taciz ve tecavüz edilmesi ve onlara şiddet uygulanması şeklinde karşımıza çıkmaktadır. Özellikle erkek kullanıcıları tatmin etmek için cinsellik sıkça kullanılan unsurlardan biridir. Kadınların fiziksel görünüşleri özellikle göğüs ve kalça bölgeleri cinsel cazibeyi arttırmak için özenle çizilmekte veya canlandırılmaktadır. Örneğin Lara Croft oyununda kadın karakterin büyük göğüslerinin cinsel cazibe veya çekicilik göz önünde bulundurularak yaratıldığı ifade edilmektedir. Yine aynı şekilde, Dead or Alive: Xtreme Beach Volleyball (Ölü ya da Diri: Korkunç Plaj Voleybolu) oyununda, voleybol sporundan çok görsel etki yaratması bakımından göze hitap eden kadın göğüslerinin yaratılması da, oyun içinde kadın cinselliğinin kullanıldığı yönünde eleştiri almaktadır (http://en.wikipedia.org/wiki/Gender_representation_in_video_games, *Online Erişim Tarihi*: 21.08.2013).

3.5. Animasyon/Çizgi Film ve Anime

Özellikle çocuklara hitap eden ve çocukların yoğun ilgi gösterdiği animasyon film veya sinema, günümüzde hedef kitlesi üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Örneğin çocuklar, bazı animasyon karakterlere özenmekte özellikle bu karakterlerin basılı olduğu giysileri giymekte veya eşyaları kullanmaktadırlar. Hem animasyon filmler hem de bu filmlerin piyasaya sunulan oyuncakları, giysileri ve diğer materyalleri düşünüldüğünde küresel anlamda animasyonun ne kadar ciddi bir ticari güce ve kazanca sahip olduğu anlaşılmaktadır.

İlk dönem animasyon filmleri incelendiğinde, bu filmlerdeki kadınların oldukça sınırlı toplumsal rolleri olduğu söylenmektedir. Bu animasyonlarda, kadınlar ya insanlara ya da bazı özellikleri bakımından insana benzeyen hayvanlara benzetilmiş, çoğunlukla kadınların kur yapmaları, duygusal olarak erkekleri tatmin etmeleri ve bir erkek karakter tarafından kötülerden veya kötülüklerden korunmaları gerektiği gibi baskın erkek figürüne bağlı rolleri ön planda tutulmuştur (Thompson ve Zerbinos, 1995; akt. Burguera, 2011). Minnie Mouse (Mini Fare), Honey (Tatlım), Cookie (Kurabiye), Petunia Pig (Petunya Domuzu) ve Daisy Duck (Çayırüzeli Ördek) gibi ilk dönem çizgi film karakterleri, erkeklere bağlı, pasif karakterler olarak sunulmuştur. Bu düşüncesiz ve duyarsız kadın tasvirinin, tamamı erkeklerden oluşan animasyon ekipleri tarafından üretildiği ve bu yüzden, ilk dönem animasyon filmlerinin, kadın bakış açısına sahip olmadığı sıklıkla ifade edilmektedir (Wells, 2002; akt. Burguera, 2011).

Renkli çizgi filmlerde sunulan kadınlar, ev içi işlerle uğraşan, aileye bağlı veya daha domestik rollerle karşımıza çıkmıştır. Böyle olmayan kadınlar ise erkek egemen söyleme maruz

kalarak kötü, çirkin gibi olumsuz kişilik özellikleriyle gösterilmiştir. Genellikle, Walt Disney'in canlandırdığı kadın karakterlerin, orta çağ kadınına anımsayan nitelikler taşıdığı söylenmiştir. Örneğin Granny (Büyükanne), Mammy Two Shoes (sadece iki ayağı görünen anne karakteri) gibi Disney karakterlerinin, domestik özellikleri olan, temizlik yapan, erkeğin sözünden çıkmayan ve iyi huylu olarak; Witch Hazel (Cadı Hazel) ve Little Lulu (Küçük Lulu) gibi karakterlerin ise kamusal alana dahil olmalarına rağmen olumsuz nitelikler atfedilerek sunulduğu ifade edilmiştir (Burguera, 2011).

Animasyon filmler ilk yıllarından itibaren izleyicilerin göz zevkine hitap etmiştir. Filmlerin daha fazla kazandırması veya tutulması için görsel memnuniyet ön planda tutulmuştur. Örneğin kadın karakterler, zarif ve ince hatlı, kıvrımlı bedenleriyle, erkek karakterlerde kaslı vücutlarıyla canlandırılmıştır. Skopofili, yani cinsel açıdan uyarıcı herhangi bir şeyi izlemekten zevk almak, animasyon yapımcılarının karakter üretimi aşamasında göz önünde bulundurdıkları en önemli prensiplerden biri olmuştur. Bu açıdan bakıldığında, özellikle kadın karakterlerin, örneğin beden hatları, yüzleri ve tenleri daha dikkatli ve izlenebilirliği arttıracak çekicilikte çizilmiş ve ayrıca sözü edilen skopofilik keyif veya memnuniyet nedeniyle de animasyonlarda, kadın bedeninin kontrol altında tutulması ve nesneleştirilmesi sorunu ortaya çıkmıştır (Garside, 2005).

Animasyonları çekici kılmak için erotizm de yöntem olarak kullanılmaktadır. Seyirciler, bazen açık bir şekilde bazen de bilinçaltı düzeyinde cinsel açıdan uyarıcı nitelik taşıyan görsel materyale maruz kalmaktadır. Özellikle bazı animasyonlarda, kadınların kalça, göğüs ve bacak gibi erojen bölgeleri ön planda tutularak erkeklerin röntgencilik hazzı okşanmaktadır. Bu durumda cinsel bir obje olarak sunulan kadın karakterler, erkeklerin cinsel arzularını tatmin eden bir görüntü ve onun göz zevkinin öznesi olarak karşımıza çıkmakta ve bu yönüyle animasyon film üreticilerinin, kadının bütünlüğünü, kimliğini ve toplumsal cinsiyet eşitliğini zedeleyen, tehdit eden ve hiçe sayan bir tutum sergiledikleri görülmektedir (Garside, 2005).

Japon çizgi roman kültürü olan mangalar, animasyonlara veya çizgi filmlere dönüştürülerek anime adını almaktadır. Animeler, bilgisayar aracılığıyla veya el çizimiyle yaratılmaktadır. Japon çizgi filmleri olarak da bilinen animeler, dünya çapında büyük izleyici kitlesine sahip ve animasyon sektörünün ticari kazanç açısından vazgeçilmez bir parçası sayılmaktadır.

Dünya genelinde oldukça popüler olan bazı animelerde, özellikle kadın karakterler, cinsiyetçi bakış açısıyla çizilmektedir. Örneğin sınıfsal veya sosyal farklılıkları örtmek için düşük statülü veya sosyo ekonomik düzeyi düşük kadın karakterler, Japon geleneklerine uygun annelik rolü büründürülerek, erkeklerle eşit konuma getirilmektedir. Sadece kadın karakterlere giydirilen geleneksel roller değil, aynı zamanda fiziksel güzellikte sosyal statüyü arttıran bir özellik olarak biz izleyicilere ve okuyuculara sunulmaktadır. Yine bu animelerde, kadın karakterler, sosyal konumlarını arttırmak, erkeklerle eşit statüde olabilmek ve onlar tarafından değerli görünebilmek için, anaç rollerini geliştirmeye ve dişilik özelliklerini kullanmaya çalışmaktadırlar (Choo, 2008).

Animelerin birçok türü bulunmaktadır, bu türlerden biri de Hentai'dir. Hentai, pornografik içerikli bir anime türüdür ve Japoncada hentai kelimesi "değişik, değiştirilmiş veya tuhaf figür" anlamına gelmektedir. Genellikle yüksek hayal gücü içeren ve insanlar için tabu sayılan pek çok şey hentailerin konusu olabilir. Dünyaya saldıran uzaylıların veya değişik cinsel uzuvlara sahip çeşitli fantastik yaratıkların tecavüz sahneleri gibi absürt sayılabilecek seks sahneleri sıklıkla görülmektedir. Dünya çapında popüler olan pek çok hentai bulunmaktadır. La Blue Girl (Mavi Kız), Devil Hunter Yohko (Şeytan Avcısı Yohko), Golden Boy (Altın Çocuk), Bible Black (Siyah İncil), Moonlight Lady (Ay Işığı Kadını), New Angel (Acemi Melek) ve Magical Twilight (Büyülü Şafak) gibi animeler, popüler hentai örnekleri olarak görülmektedir (Ortega-Brena, 2009).

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013

Hentailerde, cinselliğin sunumunda, herhangi bir sınır bulunmamaktadır. Aşırı derecede tecavüz, cinsel şiddet ve her türlü sadomazisist eylem absürd senaryolarla sunulabilmektedir. Örneğin, *dokunaç erotikası*, hentailerde sıkça gösterilen, cinsel birliktelik anında kadının cinsel organının, dokunaçları olan bir hayvan tarafından uyarılması teması üzerine kurulan zoofilik ve mizojinik bir sunum olarak karşımıza çıkmaktadır (Ortega-Brena, 2009). Hentailerde, kadınları aşağılayan, onları cinsel obje olarak gösteren ve tecavüz gibi cinsel şiddet unsuru taşıyan eylemlere maruz bırakan ter hürlü mizojinik davranışa rastlamak oldukça mümkündür. Bu durumun, toplum algısını etkileyebilmesi açısından oldukça endişe verici olduğu ifade edilmektedir.

4. MİZOJİNİN TOPLUMSAL ETKİLERİ

Popüler kültürün ürettiği mizojini, kadınları olumsuz yönde etkileyen toplumsal, ekonomik ve politik sonuçlar doğurmaktadır. Kadınlar, kitle iletişim aracıyla topluma yansıtılan mizojini ve cinsiyet eşitsizliği nedeniyle ekonomik ve siyasal alanlardan uzaklaşabilmekte ve iş yerlerinde, devlet kurumlarında veya toplumsal hayatın herhangi bir alanında erkekler tarafından baskılara ve aşağılanmalara maruz kalabilmektedirler. Popüler söylem, var olan erkek hegemonik toplum söylemini güçlendirmekte ve cesaretlendirmektedir. Bu yüzden, toplumda, kadına yönelik her türlü ayrımcı söylem, küçültücü davranış, şiddet ve cinsiyet eşitsizliği, kitleler tarafından meşru görülmekte ve içselleştirilmektedir (Etyang, 2012).

Medyanın sunduğu kadın imajının, insanlar üzerindeki etkisini ortaya koyan bazı araştırmalar mevcuttur. Bunlardan biri de Harrison'ın (2003) üniversite öğrencileriyle yaptığı deneysel araştırmadır. Yaş ortalaması 20 olan, 231 erkek ve kız öğrenciyle yapılan bu araştırmada, modern medyanın sunduğu ideal güzel kadın imajına (göğüs-bel-kalça oranları 90-60-90 olan kadınlar) maruz kalan öğrencilerin bu ideal imajı kabul ettiği, idealleştirdiği ortaya çıkmıştır. İfade edilen ideal kadın imajından hareketle, hem erkek hem de kız öğrenciler, bu imaja ulaşabilme konusunda kadınların estetik ameliyatına başvurmalarını doğru bulmuştur (Harrison, 2003; akt. Dill ve Thill, 2007).

Kenrick ve Gutierrez'in (1980) yaptıkları araştırmada ise medyadaki ideal kadın imajına maruz kalan erkek üniversite öğrencilerinin, bu imaj nedeniyle "gerçek" hayatta karşılaştıkları kadınları, daha az çekici buldukları ortaya çıkmıştır. Aynı zamanda, bu araştırmada, bedensel özellikleri bakımından çekici olarak sunulan kadın imajının, araştırmaya katılan kız öğrencilerinin, kendilerini fiziksel açıdan yetersiz bulmalarına neden olduğu belirtilmiştir (Kenrick ve Gutierrez, 1980; akt. Dill ve Thill, 2007).

Kadınların kendi görünüşleri ile ilgili memnuniyetsizlikleri ve bunu düzeltmeye çalışmaları, televizyon reklamlarının etkisi, yaygın bir şekilde müzik videolarında sunulan ve orantılı vücut hatlarına sahip kadın imajı ile açıklanmaktadır. Medyanın çizdiği ideal 'seksi' kadın imajı, toplumdaki kadınların güzel veya seksi görünmelerini teşvik etmekte ve kadınlar medyanın tasvir ettiği kadın imajını yakalayabilmek için sağlıklarını tehlikeye atarak her türlü yola başvurabilmektedirler (Akt. Berberick, 2010).

Televizyonlarda, kadın cinselliğinin istismar edildiği, kadının kendi bedeni üzerinden nesneleştirildiği programlar, reklamlar ve diziler kadının insani değerini azaltmakta ve cinsel taciz, şiddet ve tecavüzü teşvik ederek toplumun özellikle erkeklerin, kadınlar hakkındaki algılarını değiştirmekte ve etkilemektedir. Özellikle Amerika'nın bazı bölgelerinde, cinsiyetçi reklamlar yapan kurumlarda çalışan bazı kadın işçilerin cinsiyetçi tutum sergileyen şirket çalışanları tarafından cinsel tacize maruz kaldıkları belirtilmektedir (Jacobsen ve Mazur, 1995).

Bilgisayar ve video oyunları, çocukların vazgeçemediği eğlence araçlarından biridir. Amerika Birleşik Devletleri'nde çocukların yaklaşık %93'ünün bilgisayar ya da video oyunları oynadığı belirtilmektedir (Dominick, 1984; akt. Dietz, 1998). Günümüzde, video oyunları ucuz ve

bu oyunlara internet aracılığıyla erişim oldukça kolaydır. Bu yüzden popüler oyunlardaki cinsellik, cinsel şiddet, taciz ve her türlü mizojinik söylem ve davranış, eğlence aracı olarak normalleştirilerek hem toplum hem de çocuklar için önemli bir risk faktörü olarak karşımıza çıkmaktadır. Çocukların bilişsel ve cinsel gelişimleri düşünüldüğünde, bilgisayar ve video oyunlarındaki mizojinin, çocukların algı ve tutumlarını etkileyerek ataerkil ve erkek egemen kültürün yarattığı kadın karşıtı söylemi pekiştireceği ve bu söylemin devamlılığına katkı sağlayacağı söylenebilir.

Kadınlar, popüler kültür aracılığıyla insanların zihinlerine yerleştirilen kadın imajından dolayı, toplumsal hayatta mizojinik söylem, tutum veya davranışlara maruz kalmakta ve toplumsal, ekonomik, kültürel ve politik ayrımcılığa uğramaktadır. Bu yüzden kadınlar, kendilerini sürekli tekrar eden kötü bir döngünün içinde bulurlar. Bu döngü içinde, popüler kültürün dolaylı etkisiyle beraber, öz güvenleri ve benlik saygıları düşük, taciz ve tecavüz gibi cinsel saldırılara uğrayan, depresyon ve yeme bozuklukları gibi psikolojik veya fizyolojik sağlık sorunları olan kadınlar gittikçe artmaktadır. Popüler kültür tarafından çizilen kadın modeli yüzünden kadınlar, erkekler tarafından baskılara maruz kalmakta ve kadınlık görevlerini yerine getirmeye çalışan ve bu yüzden erkeklerden onay bekleyen bireylere dönüştürülmektedir (Etyang, 2012; Berberick, 2010).

Popüler kültür tarafından yaratılan cinsiyet eşitsizliği, kadına yönelik şiddet, taciz, tecavüz ve kadının ataerkil basmakalıp rolleri gibi mizojinik söylem ve uygulamalar toplum içinde erkeklerin kadınları aşağılaması, itaate zorlaması ve onlara kötü davranması konusunda erkekleri cesaretlendirmektedir. Böyle yapılarak günlük hayatta erkek egemenliği desteklenmekte ve kadınların neyi giymesi gerektiğinden nasıl yürümesi gerektiğine kadar tüm sosyal hayat aktiviteleri erkekler tarafından kısıtlanmakta ve onların hakimiyetine bırakılmaktadır. Dahası popüler kültürde var olan mizojinik söylem, sokak ortasında erkeklerin kadınlara laf atmaları veya ıslık çalmaları gibi taciz niteliği taşıyan davranışlara ve bu davranışların normalleşmesine neden olmaktadır (Jacobsen, 1995; Render, 2005; Etyang, 2012).

SONUÇ

Mizojini, ataerkil ve erkek egemen toplumun, geleneksel ve kültürel değerleriyle bütünleşerek toplumsal bir soruna dönüşmüştür. Toplumsal baskı ve erkek hegemonyası kadınları araçsallaştırarak kadınların toplum içinde cinsiyet kimlikleri özgür bir biçimde yaşamalarını engellemektedir. Popüler televizyon programları, dizileri, reklamlar, çizgi filmler veya animasyonlar, bilgisayar oyunları, müzik veya şarkılar geleneksel toplum dinamiklerini gözeterek toplumsal alanda var olan kadın düşmanlığını pekiştirmektedir. Popüler kültürün sunduğu, erkeklerin cinsel arzularını tatmin eden, ev hanımı olan, şiddeti, taciz ve tecavüzü hak eden, erkeklerle hiçbir zaman sosyal, ekonomik ve siyasal anlamda eşit koşullara sahip olmayı hak etmeyen kadın figürü nedeniyle, kadınlar, iş yerlerinde, aile içinde ve hizmet aldıkları toplumsal veya özel kuruluşlarda, ikincil sınıf vatandaş muamelesine maruz kalabilmektedirler.

Popüler kültür söylemi olarak mizojini, sosyal hayatta kadınların toplumsal baskılara maruz kalmalarına ve bazı ataerkil rolleri benimsemelerine yönelik zor kullanılmalarına neden olmaktadır. Bu yüzden kadınlar, günlük yaşamda, cinsiyet ayrımcılığı, kadına yönelik şiddet, taciz ve tecavüz, aşağılanma ve nesneleştirme gibi her türlü mizojinik söylem ve uygulamalarla karşılaşarak öz güvenlerini ve saygılarını yitirebilmektedir. Değersizleştirilmeye çalışılan kadın kimliği, toplumda kadın sorunlarına yol açarak toplumsal düzenin erkek hegemonyası altında sürdürülmesine neden olmaktadır. Bu açıdan bakıldığında mizojiniyi, erkeğin her alanda hakimiyetini ön gören bir toplum projesi olarak okumak pek de yanlış sayılmaz. Bu yüzden başta kadınlar olmak üzere, sivil toplum örgütlerinin ve belki de hükümetlerin inisiyatif olarak medyada ve popüler kültürde var olan her türlü mizojinik söylem ve uygulamalara son vermek amacıyla çalışmalara başlaması gerekmektedir.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013



KAYNAKÇA

- AGARS, M. D. (2004), “Reconsidering the Impact of Gender Stereotypes on the Advancement of Women in Organizations”, *Psychology of Women Quarterly Journal*, Vol. 28, No. 2, Sage Pub., Washington, ABD.
- Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, Türkiye’de Aile Yapısı Araştırması, 2012, *Online Erişim*: <http://www.hurriyet.com.tr/saglik/20417669.asp>, 07.08.2013.
- ALEXANDER, S. (1999), “The Gender Role Paradox in Youth Culture: An Analysis of Women in Music Videos, *Michigan Sociological Review*”, Vol. 13, No. 16, Michigan Sociological Association Pub., ABD.
- A Woman's Role in Popular Video Games: Stripped Down and Killed Off, The National Institute on Media and the Family: Seventh Annual MediaWise Video Game Report Card, ABD, 2002.
- BERBERICK, S.N. (2010), The Objectification of Women in Mass Media: Female Self-Image in Misogynist Culture, *New York Sociologist Online Journal*, Vol. 5, *Online Erişim*: <http://newyorksociologist.org/11/Berberick2011.pdf>, 24.08.2013.
- BLOCH, R.H. (1987), “Medieval Misogyny”, *Representations* No.20, Special Issue: Misogyny, Misandry, and Misanthropy, University of California Press, ABD.
- BREWER, C. (2009), “The Stereotypic Portrayal of Women In Slasher Films: Then Versus Now”, Master Tezi, Louisiana State University, ABD.
- BUITEN, D. ve SALO, E. (2007), “Silences Stifling Transformation: Misogyny and Gender-Based Violence in The Media”, *Agenda: Empowering Women for Gender Equity*, University of Pretoria, Güney Afrika.
- BURGUERA, X. F. (2011), “Muffled Voices in Animation: Gender Roles and Black Stereotypes in Warner Bros Cartoons: From Honey to Babs Bunny”, *Bulletin of the Transilvania University of Braşov, Philology and Cultural Studies*, Vol. 4, No. 2, Romanya.
- CEYLAN, P. M. (2004), “Müzik Videolarındaki Erotik, Müstehcen ve Pornografik Görüntülerin İlköğretim Birinci Kademe Öğrencileri Üzerindeki Etkisi”, Master Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- CHOO, K. (2008), “Girls Return Home: Portrayal of Femininity in Popular Japanese Girls’ Manga and Anime Texts during the 1990s in Hana yori Dango and Fruits Basket”, *Women: A Cultural Review*, Vol. 19, No. 3, Routledge Taylor and Francis Group, İngiltere.
- CODE, L. (2000), Encyclopedia of Feminist Theories, Routledge Press, İngiltere.
- DIETZ, T.L. (1998), “An Examination of Violence and Gender Role Portrayals in Video Games: Implications for Gender Socialization and Agressive Behavior”, *Sex Roles: A Journal Research*, Vol. 38, No. 5/6, Springer Pub.
- DILL, K.E.ve THILL, K.P. (2007), “Video Game Characters and the Socialization of Gender Roles: Young People’s Perceptions Mirror Sexist Media Depictions”, *Sex Roles: A Journal Research*, Vol. 57, No. 11/12, Springer Pub.
- ERDOĞAN İ. ve ALEMDAR K. (2005), Popüler Kültür ve İletişim, Erk Yayınları, Ankara.
- ETYANG, P. (2012), Misogyny In Urban Public and Private Spaces, A Conference Paper Presented at the International Conference On Gender Based Violence At Kenyatta University, Kenya.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013



- FISCHER, P. ve GREITEMEYER, T. (2006), "Music and Agression: The Impact of Sexual-Aggressive Song Lyrics on Aggression-Related Thoughts, Emotions and Behavior Toward The Same and The Opposite Sex", Personality and Social Psychology Bull, Vol. 32, No. 9, Sage Pub., Almanya.
- FLOOD, M., GARDINER J.K., PEASE B. ve PRINGLE K. (2007), International Encyclopedia of Men and Masculinities, Routledge Press, İngiltere.
- FOX, J. ve TANG, W.Y. (2013), "Sexism in Online Video Games: The Role of Conformity to Masculine Norms and Social Dominance Orientation", Computers in Human Behavior Journal, Pergamon Pub.
- GARSIDE, C. (2005), "Essentialized Females Animated: A Feminist Analysis of Visual Pleasure of Two Disney Heroines", International Journal of the Humanities, Vol. 3, No. 6, Common Ground Pub., ABD.
- [Http://en.wikipedia.org/wiki/Gender_representation_in_video_games](http://en.wikipedia.org/wiki/Gender_representation_in_video_games), *Online Erişim Tarihi:* 21.08.2013).
- [Http://tr.wikipedia.org/wiki/Sevgililer_Günü_Katliamı_3D](http://tr.wikipedia.org/wiki/Sevgililer_Günü_Katliamı_3D), *Online Erişim Tarihi:* 12.08.2013.
- [Http://tr.wikipedia.org/wiki/13._Cuma](http://tr.wikipedia.org/wiki/13._Cuma), *Online Erişim Tarihi:* 12.08.2013.
- [Http://www.theesa.com/facts/pdfs/esa_ef_2012.pdf](http://www.theesa.com/facts/pdfs/esa_ef_2012.pdf), *Online Erişim Tarihi:* 21.08.2013.
- JACOBSEN, M.F. ve MAZUR, L.A. (1995), "Sexism and Sexuality in Advertising", Marketing Madness: A Survival Guide for a Consumer Society, Westview Press, New York.
- KILBOURNE, J. (2010), "Two Ways a Woman Can Get Hurt", ABD. *Online Erişim:* <http://www.studymode.com/essays/Two-Ways-A-Woman-Can-Get-324481.html>, 07.08.2013.
- KOWALESKI D., MCILWEE J.S., PRUNTY R. (1995), "Sexism, Racism and Establishmentism", Journal of Black Studies, Vol. 26, No. 2, Sage Pub., ABD.
- LIZARDI, R. (2010), "Re-Imagining" Hegemony and Misogyny in the Contemporary Slasher Remake, Journal of Popular Film and Television, Taylor and Francis Group, ABD.
- MUTLU, E. (2005), Globalleşme, Popüler Kültür ve Medya, Ütopya Yayınevi, Ankara.
- ORTEGA-BRENA, M. (2009), "Peek-a-boo, I See You: Watching Japanese Hard-core Animation", Sexuality and Culture, Vol. 13, No. 1, Springer Pub.
- PIGGOT, M. (2004), Double Jeopardy: Lesbians and The Legacy of Multiple Stigmatized Identities, Psychology Strand at Swinburne University of Technology, Unpublished thesis, Avustralya.
- PRINCE, S. (2004), The Horror Film, Rutgers University Press, ABD.
- REBOLLO-GIL, G. ve MORAS, A. (2012), "Black Women and Black Men in Hip Hop Music: Misogyny, Violence and the Negotiation of (White-Owned) Space", The Journal of Popular Culture, Vol. 45, No. 1, Wiley Periodicals Inc, ABD.
- RENDER, M. (2005), Misogyny, Androgyny and Sexual Harassment: Sex Discrimination in A Gender-Deconstructed World, Harvard Journal of Law and Gender, Vol.29
- SAAKVITNE, K. W. ve PEARLMAN, L. A. (1993), Women, Relationships, and Power: Implications for Counseling: "The Impact of Internalized Misogyny and Violence Against Women on Feminine Identity", American Counseling Association, Amerika.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013



-
- STOREY, J. (2000), Popüler Kültür Çalışmaları Kuram ve Metotlar, Babil Yayınları, İstanbul.
- VINCENT R., DAVIS D. ve BUROSZKOWSKI L. (1987), “Sexism on MTV: The Portrayal of Women in Rock Videos”, Vol. 64, No. 4, Journalism Quarterly, ABD.
- WEITZER R. ve KUBRIN C.E. (2009), “Misogyny in Rap Music: A Content Analysis of Prevalence and Meanings”, Men and Masculinities Vol: 12, Number: 1, Sage Pub., Washington, ABD.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013





ÖĞRETMEN ADAYLARININ GENEL KİMYA DERSİNDEKİ ERİŞİLERİNE VE KALICILIK DÜZEYLERİNE ANİMASYON UYGULAMALARININ ETKİSİ*

*Kadriye BAYRAM***

*Nuriye KOÇAK****

ÖZET

Bu çalışma, öğretmen adaylarının Genel Kimya dersindeki akademik başarıları ve bilgiyi akılda tutma düzeyleri üzerine animasyonların etkisini ölçmeyi amaçlamaktadır. Araştırma, 2011-2012 akademik yılı bahar döneminde, Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği bölümü 1. sınıfta öğrenim gören toplam 80 öğretmen adayı ile yürütülmüştür. Öğretmen adaylarının 40'ı deney grubuna, kalan 40'ı ise kontrol grubuna random olarak atanmıştır. Araştırmada yöntem olarak kontrol gruplu ön test-son test deneysel model kullanılmıştır. Bu amaçla Genel Kimya dersinde yer alan “Maddenin Sınıflandırılması ve Karışımların Ayrılması” adlı konu, araştırmacılar tarafından deney grubunda animasyonlarla desteklenmiş yapılandırmacı yaklaşımla; kontrol grubunda ise mevcut program dâhilinde yapılandırmacı yaklaşımla işlenmiştir. Araştırmanın verileri, 25 maddelik “Genel Kimya Akademik Başarı Testi” ile elde edilmiştir. “Genel Kimya Akademik Başarı Testi” araştırmacılar tarafından geliştirilmiş olup, güvenirlik katsayısı (Cronbach Alpha) 0,835 olarak hesaplanmıştır. Çalışmanın başlangıcında öğretmen adaylarının, ön kimya bilgilerini kontrol altına almak amacıyla Genel Kimya Akademik Başarı Testi ön test, animasyonların rolünü belirlemek amacıyla aynı test son test olarak uygulanmıştır. Ayrıca animasyonların, bilginin hatırlanma düzeyi üzerine etkisini ölçmek için akademik başarı testi, uygulamadan beş hafta sonra kalıcılık testi olarak kullanılmıştır. Elde edilen verilere göre gruplar arasında başarı ve kalıcılık düzeyleri yönünden, ön testleri arasında anlamlı bir fark görülmezken, son testleri arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık görülmüştür. Bulgular göz önüne alındığında, Genel Kimya dersinde animasyonlarla desteklenmiş yapılandırmacı yaklaşımın, akademik başarıyı arttırmada ve akılda kalıcılığı sağlamada daha etkili olduğu anlaşılmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen Adayları, Kimya Eğitimi, Yapılandırmacı Yaklaşım, Bilgisayar Destekli Öğrenme, Animasyon.

* Bu makale Crosscheck sistemi tarafından taranmış ve bu sistem sonuçlarına göre orijinal bir makale olduğu tespit edilmiştir.

** Arş. Gör. Nevşehir H.B.V. Üniversitesi Eğitim Fakültesi, El-mek: k.bayram.50@gmail.com

*** Yrd. Doç. Dr. Necmettin Erbakan Üniversitesi A.K. Eğitim Fakültesi

Bu çalışma araştırmacının Fen Bilgisi Eğitimi Bilim Dalında hazırladığı “Animasyon Kullanımının Öğretmen Adaylarının Genel Kimya Dersindeki Erişilerine, Tutumlarına ve Kalıcılık Düzeylerine Etkisi” isimli y.lisans tezinden üretilmiştir.

“Sınıf Öğretmeni Adaylarının Genel Kimya Dersindeki Akademik Başarılarına Animasyonların Etkisinin İncelenmesi” adlı bölüm X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi’nde bildiri olarak sunulmuştur.

THE EFFECT OF USING ANIMATIONS ON THE PRE-SERVICE TEACHERS’ ACHIEVEMENT AND RETENTION LEVELS IN GENERAL CHEMISTRY COURSE

ABSTRACT

This study aims to measure effect of the use of animations on pre service teachers’ academic achievement and retention levels in general chemistry course. The research was carried out eighty pre service teachers at license 1st class taking general chemistry course in in Necmettin Erbakan University Ahmet Keleşoğlu Faculty of Education, Primary Education Department, in 2011-2012 academic year’s second period. 40 pre-service teachers were assigned to experimental group and the rest were assigned to control group randomly. Pretest-posttest-control group design as experimental model was used in this study. For this purpose, “Classification of Matter and Mixtures Separation” issue was processed with constructivist approach supported with animations in the experimental group by researchers and the constructivist approach just in accordance with the existing program in the control group. Research’s data were obtained with "General Chemistry Academic Achievement Test" consisted of 25 multiple-choice item. This data collection tool’s reliability coefficient (Cronbach's alpha) was calculated as 0.835. At the beginning of the study, General Chemistry Academic Achievement Test was applied as pretest in order to take control pre-chemistry knowledge of preservice teachers. Also the same test was applied as posttest to determine the role of animations. Moreover achievement Test was used to measure the effects of animations on the recall level of knowledge as a retention test after five weeks from application. According to the data, there was no significant difference in terms of achievement and retention levels between pretest of groups, while there is a significant difference between posttest in favor the experimental group. It was seen according to the findings that the constructivist approach supported animations applied to experiment group was more affective to increase the academical success and provide permanence in mind than the constructive approach applied to control group.

Key Words: Pre-service Teachers, Chemistry Education, Constructivist Approach, Computer Supported Learning, Animation.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013



Giriş

Toplumumuzun kalkınmasında en temel güç unsuru olan fen bilimleri, hayatımızda ve vizyonumuzda önemli yer teşkil etmektedir. Kuramsal bilgileri uygulamalarıyla tamamlayan fen bilimlerinin amacı bireye çevresindeki olgu ve olaylara karşı farkındalık kazandırarak, bireyin merak, araştırma ve sorgulama duygularını dirik tutmalarını sağlamaktır (MEB, 2013).

Bu amaçları gerçekleştirme noktasında eğitim-öğretim ortamını büyük ölçüde etkileyen faktörlerin başında bilişim teknolojilerinde meydana gelen değişim ve gelişim gelmektedir (Yücer, 2011). Çünkü günümüzde bilim dünyasında yaşanan hızlı gelişim, kısa bir süre önce üretilmiş bilginin işlevsiz hale gelmesine sebep olmakta, bu durum bilginin zamanında etkili kullanılması gerektiği sonucunu doğurmaktadır. Bilginin üretilmesi kadar paylaşılması ve kullanılması da önemlidir. Bu yüzden eğitim öğretim ortamında mevcut bilginin eskimesini beklemeden hızlı ve etkin bir şekilde geniş kitleler tarafından paylaşımı ve kullanımı için zamandan tasarruf sağlayan bilişim teknolojilerine ihtiyaç duyulmaktadır (Toroğlu ve İçingür, 2007). Fen bilimlerinin uygulamayayansması olan bilişim teknolojilerinin 21. yy. insanına sunduğu en önemli araçlardan bir tanesi bilgisayarlardır (Karaduman, 2008; Yücer, 2011). Bilgisayarlar, etkin sınıf ortamında bir öğretici, alıştırmayı yaptırmacı, uygulamacı ya da bir olayın benzerini canlandırıcı olarak kullanılmaktadır. Özellikle fen müfredatında kullanılmasının entegre edilmesiyle öğrenciler, “fenin doğasını” anlama şansı yakalayacaktır (Caner, 2009).

Fen derslerinin önemi bilinmesine rağmen, günümüz fen sınıflarında çok önemli problemler yaşanmaktadır. Öğrenciler feni sıkıcı, anlaşılması ve başarılması zor dersler arasında saymakta, fen için yeterli beceriye sahip olmadıklarını düşünmektedirler. Bu durum, öğrencilerin fen öğrenmeye yönelik yeterli motivasyon ve cesarete sahip olmadıklarını ve olumsuz tutum geliştirdiklerini göstermektedir (Bonwel ve Eison, 1991; Akt., Kartal, 2007). Bu sorunlara ek olarak PISA ile TIMSS-R sınavlarındaki düşük fen başarısı da göz önüne alındığında Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından 2004 yılından başlayarak ilköğretim programlarında değişikliğe gidilmiştir (Balci, 2007). Yapılanmaya geçen programlarda, öğrencinin öğrenmesine yardımcı olan değişik öğretim yaklaşımlarına ağırlık verilmiştir. Bu öğretim yaklaşımlarından müfredatta en fazla etkisini gösteren ise yapılandırmacı yaklaşımdır (Ekici, 2007). Güçlü bir öğrenme ortamı oluşturulması bakımından yapılandırmacı yaklaşımın öğrenme hakkındaki ilkeleri farklı öğretim modelleriyle uygulanabilir hale getirilmektedir (Aubusson, Watson ve Boddy, 2003; Akt., Ekici, 2007, Bybee, 1997; Akt., Ekici, 2007). Bu öğretim modellerinden biri; çağımızın önemli bir teknolojisi olan bilgisayar teknolojisinin eğitim-öğretim sürecinde uygulanması sonucu araştırmalarda ilgi odağı olan, animasyon destekli yapılandırmacı öğrenme modelidir. Zaten günümüz öğretim programlarının yeniden yapılandırılması gibi eğitim reformları ile ulaşılmak istenen hedef; fen ve teknoloji okuyazarı olan nitelikli bireyler yetiştirmek ve bunun için de fen derslerini teknoloji ile birleştirmektir (Karaduman, 2008).

Buradan hareketle, bilgisayar destekli öğretim yöntemi ortaya çıkmaktadır. Bilgisayar destekli hazırlanmış animasyonların fen derslerinde, özellikle de daha çok soyut olgular içermesi sebebiyle kimya eğitiminde etkin bir şekilde kullanılması bu hedefi kolaylaştıracaktır.

Animasyonların kullanılması ile öğrencilerin birden fazla duyu organına hitap edilerek konuların aktarılması, anlaşılması ve bilgi transferi önemli ölçüde kolaylaşmaktadır (Kahyaoglu, 2011). Öğrencilerin yaratıcı düşünceler geliştirmelerine, olasılıklar üzerinde durmalarına, çeşitli denemelere girişmelerine yardım eden, geleneksel sınıf ortamının sıkıcılığını büyük ölçüde ortadan kaldıran animasyonlar, öğrenme etkinliklerini zevkli bir uğraş haline getirmektedir. (Steven ve Phillip, 1994; Akt., Arıcı ve Dalkılıç, 2006). Tehlikeli veya pahalı deney ve çalışmaların laboratuvar ortamında deneysel olarak incelenmesi mümkün olmadığı zamanlarda animasyonlarla

tasarlanabilen bu tür deneyler öğrencilere kolaylıkla gösterilmekte, varsa kavram yanlışlarının önüne geçilmektedir (Arıcı ve Dalkılıç, 2006).

Yapılan araştırmalarda animasyonların etkili bir şekilde kullanımı, öğrencilerin hedefe direkt ulaşmasını sağlayarak öğrencileri gereksiz bilgi yükünden kurtarmakta, algılama ve dikkat becerisini geliştirerek öğrenmenin etkinliğini artırmaktadır. Animasyonlarda okuma, görme ve duyma olayı birlikte gerçekleştiği için öğrenciler üç boyutlu düşünebilmekte, edindikleri bilgiler daha kalıcı olmaktadır. Dolayısıyla öğrencilerin derse karşı olumlu görüşler beslemesi ve çağdaş eğitim arenasında rekabet etmesi sağlanmaktadır (Çelik, 2007; Özcan, 2008).

Yanlış anlaşılması gereken en önemli konu eğitim öğretim faaliyetinde animasyonların amaç olarak değil araç olarak kullanılması gerektiğidir (İnaç, 2010). İşte bu noktada öğretmenlere özellikle de yeni nesillerin yetişmesinde mihenk taşları olan sınıf öğretmenlerine büyük roller düşmektedir. Bu kapsamda literatür incelendiğinde genellikle animasyonların başarı ve tutum üzerine etkisinin incelendiği görülmekte olup, akılda kalıcılık düzeyi üzerine yapılan çalışma sayısı sınırlı kalmaktadır. Hatta animasyon uygulamalarının ilkökul, ortaokul ve lise öğrencileri üzerinde yoğunlaştığı farkedilmektedir. Animasyonların öğretmen adaylarının başarıları ve akılda kalıcılık düzeylerine olan etkisine bu çalışma ile aynı anda bakma fırsatı bulunarak literatürdeki bahsedilen boşluk giderilmeye çalışılmıştır. Dolayısıyla sınıf öğretmeni adaylarıyla gerçekleştirilen bu araştırmanın neticesinde; Edgar Dale'nin yaşantı konisi göz önünde bulundurulduğunda, eğitim-öğretim ortamlarında kullanılan animasyonlar sayesinde, öğretmen adaylarının olay ve olguları zihinlerinde canlandırarak kolaylıkla kavrayabilecekleri, kavradıklarını da uzun süre hatırla tutabilecekleri beklenmektedir. Ayrıca bu etkilerin literatürdeki diğer araştırmalarla kıyaslanarak, aynı sahada yapılması planlanan diğer çalışmalara ışık tutacağı düşünülmektedir.

Amaç

Bu çalışma; kimya konularında hazırlanmış animasyonlar ile sanal bir sınıf ortamı oluşturarak, bu sanal ortamda gerçekleştirilecek eğitim-öğretimin, öğretmen adaylarının erişilerine ve bilgiyi akılda tutma düzeylerine olan etkisini belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir.

Yöntem

a- Araştırma Modeli: Animasyon kullanılarak gerçekleştirilen sanal kimya öğretiminin öğrenci başarısı ve kalıcılık düzeyi üzerine etkisini belirlemek amacıyla yapılan bu araştırmada “Kontrol Gruplu Ön Test – Son Test Deneysel Desen” kullanılmıştır. Büyüköztürk'e (2010) göre bu modelde; öncelikle deneklerin random olarak gruplara atanması, daha sonra deneysel bir işlem öncesi ve sonrasında değişkene ilişkin ölçümlerinin alınması, son olarak da denek gruplarının karşılaştırılması söz konusudur. Buradan hareketle 12 hafta boyunca yürütülen bu araştırmada ilk olarak lisans 1. sınıfta öğrenim gören sınıf öğretmeni adayları kura çekilerek yansız bir seçimle deney ve kontrol gruplarına atanmıştır. Grupların ön kimya bilgilerinin kontrol altına alınmasında ve birbirine denkliğinin belirlenmesinde öğretmen adaylarının genel kimya akademik başarı testi ön test puanları dikkate alınmıştır. Daha sonra bu araştırma için; “Maddenin Sınıflandırılması ve Karışımların Ayrılması” konusuyla ilgili alanında uzman kişiler desteğiyle uygun animasyonlar seçilerek sanal bir sınıf ortamı oluşturulmuştur. Bu sanal sınıfta ön hazırlık olarak animasyonların bilgisayardaki işlerliği kontrol edilmiş olup, animasyonlar uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Son olarak konu, araştırmacı tarafından deney grubunda animasyonlarla desteklenmiş yapılandırmacıyaklaşımla; kontrol grubunda ise sadece yapılandırmacı yaklaşımla işlenmiştir. Konu işlendikten sonra genel kimya akademik başarı testi her iki gruba da son test olarak uygulanmıştır. Ayrıca son test uygulamaların 5 hafta ardından, öğretmen adayların bilgiyi hatırla tutma düzeylerini belirlemek amacıyla gruplara aynı başarı testi kalıcılık testi olarak tekrar uygulanmıştır.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013



b- Çalışma Grubu: Bu araştırma; 2011-2012 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde, Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği Bölümü, lisans 1. sınıfta öğrenim görmekte olan toplam 80 öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. Deney ve kontrol grupları ise 40'ar kişiden oluşmaktadır.

c- Veri Toplama Araçları

Genel Kimya Akademik Başarı Testi: Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen “Genel Kimya Akademik Başarı Testi” uygulanmıştır. Akademik başarı testi, öğretmen adaylarının uygulama öncesi ve sonrası başarı düzeylerini ölçmek için alanında uzman kişilerin görüşleri alınarak geliştirilmiştir. Bu başarı testi, Genel Kimya dersinde yer alan, “Maddenin Sınıflandırılması ve Karışımların Ayrılması” konusuna ait bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme düzeylerini ölçen çoktan seçmeli maddelerden oluşmaktadır. Testteki maddeler, Bloom Taksonomisine göre daha çok kavrama ve üzeri bilişsel becerileri ölçmektedir. Yapılacak madde analizi ile soru sayısının düşeceği düşüncesinden hareketle ilk olarak 30 maddelik hazırlanan başarı testi, ön test olarak uygulanmadan önce güvenilirliğinin belirlenmesi amacıyla, uygulamada yer alan konuları daha önce görmüş olan lisans 2. sınıf öğretmen adaylarına uygulanmıştır. Daha sonra her bir soru maddesi için madde analizi yapılarak, güvenilirliği düşük ve ayırtedicilik katsayısı 0,19'dan küçük olan 5 soru testten çıkarılmış; yapılan güvenirlik analizleri sonucunda ise bu başarı testi, madde gücü orta düzeyde ve ayırtıcılık gücü yüksek olan, 5 seçenekli 25 maddelik standart bir başarı testi haline getirilmiştir. Sonuç olarak Genel Kimya Akademik Başarı Testinin güvenirlik katsayısı (Cronbachalpha) $\alpha = 0,835$ olarak bulunmuş olup, bu test araştırmada kullanılmak üzere son halini almıştır. Ön test-son test olarak uygulanan 25 maddelik bu başarı testi, ayrıca denel işleminden sonra gruplara kalıcılık testi olarak tekrar uygulanmıştır.

d- Verilerin Toplanması: Araştırmanın verileri, gruplara ön test-son test ve kalıcılık testi olarak uygulanan 25 maddelik akademik başarı testinin, 2011-2012 eğitim-öğretim yılında N.E. Üniversitesi A.K. Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Lisans 1. sınıfta öğrenim gören 80 öğretmen adayına uygulanmasıyla toplanmıştır.

e- Verilerin Analizi: Başarı testine verilen yanıtlardan elde edilen verilerin analizinde “parametrik testler” kullanılarak, aritmetik ortalama, varyans, standart sapmalar hesaplanmış, grupların normal dağılımı kontrol edilmiştir. Karşılaştırmalarda ise gruplar arası bağımsız t-testi çözümlenmeleri yapılmıştır.

Bulgular

Grupların deneysel işlemin başında uygulanan Genel Kimya Akademik Başarı Testinden aldıkları ön test puanlarına ilişkin bulgular aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 1. Deney ve Kontrol Gruplarının Başarı Testi Ön Test Puanlarının Karşılaştırılması

Test	Gruplar	N	$\bar{X}$	ss	t	p
Başarı Testi Ön-Test	D.G	40	15,8750	3,64577	,065	,949
	K.G	40	15,8250	3,27295		

Bu tabloda, grupların başarı yönünden denkleğini görme amacıyla yapılan bağımsız örneklem t testi sonuçlarına göre, gruplar arasında anlamlı düzeyde ($p > .05$) bir farkın olmadığı

görülmektedir. Elde edilen bu sonuçla çalışma gruplarının ön başarı düzeylerinin aynı olduğu kanaatine varılmıştır.

Aşağıda grupların uygulama sonrası son testten almış oldukları ortalama puanlara ilişkin analizler yer almaktadır.

Tablo 2. Deney ve Kontrol Gruplarının Genel Kimya Erişi Puanlarının Karşılaştırılması

Test	Grup	$\bar{X}_{\text{ön test}}$	$\bar{X}_{\text{son test}}$	$\bar{X}_{\text{erişi}}$	ss	t	p
Erişi	D.G	15,8750	20,325	4,4500	3,84274	5,918	,000
	K.G	15,8250	16,300	,4750	1,81147		

Tablo 2’de çalışma gruplarının Genel Kimya Akademik Başarı Testinden almış oldukları ön test-son test puan ortalamaları dikkate alınarak erişim puanları hesaplanmış olup, çalışma gruplarının karşılaştırılması amacıyla yapılan bağımsız örneklem t testi sonuçlarına göre gruplar arası erişim puanları arasında anlamlı düzeyde ($t(78)=5,918$; $p<.05$) bir farkın olduğu görülmüştür. Grupların erişim puan ortalamalarına bakıldığında, deney grubunun kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde daha başarılı oldukları anlaşılmaktadır. Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin son test başarı puanları, ön test başarı puanlarına göre deney grubundaki kadar bir artış gösterememiştir. Oysa ki kontrol grubunda da mevcut programa uygun olarak yapılandırmacı yaklaşıma dayalı öğretimle ders işlenmiş, ön örgütleyiciler ile öğrencinin yeni konuyu anlamaya hazır hale getirilmesi çalışılmış, öğrencilerin ön bilgilerini kullanarak yeni bilgiyi anlamlı bir şekilde kazanmaları amaçlanmıştır. Fakat kontrol grubunun yer aldığı öğrenme ortamında öğrencide oluşması beklenen algı yeterli düzeyde oluşmamıştır. Yapılandırmacı yaklaşıma dayalı bu süreçte her öğrenci tarafından bilgi bireysel olarak yapılandırılmakta, öğrenci kendisine ulaşan bilgileri aynen almamakta, öğrenmede öğrenenin ön bilgileriyle kişisel özellikleri etkili olmaktadır (Özmen, 2004). Bu bağlamdayapılandırmacı yaklaşım, birçok farklı yöntem, teknikler ve akılda kalıcılığı artıran görsel araçlarla desteklenerek kullanılmaktadır (Evrekli, İnel ve Balcı, 2011). Dolayısıyla deney grubundaki ders, görsel araçlardan birisi olan bilgisayar destekli animasyonlar kullanılarak yürütülmüştür. Hazır bulunuşluk düzeyini etkileyerek zamandan tasarruf sağlayan, dersi daha zevkli hale getiren, soyut kavramların somutlaştırılarak anlamlı öğrenmeyi sağlayan animasyonların (İnaç, 2010), öğrencilerin konuları daha kolay kavrayarak akademik başarılarını artırdığı görülmüştür. Elde edilen bu sonuç, alanyazında gerçekleştirilen diğer çalışmalarla da paralellik göstermektedir (Ayvacı, Abdüsselam ve Abdüsselam, 2012; Türker ve Yaylak, 2011).

Tablo 3. Deney ve Kontrol Gruplarının Genel Kimya Kalıcılık Testi Puanlarının Karşılaştırılması

Test	Gruplar	N	$\bar{X}$	ss	t	p
Başarı	D.G	40	19,9250	2,73053	5,873	,000
(Kalıcılık)						
Testi	K.G	40	15,9750	3,26196		

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013



Tablo 3’de kontrol ve deney gruplarına denel işlemin bitiminden beş hafta sonra uygulanan Genel Kimya Kalıcılık Testi sonuçları analiz edilmiştir. Yapılan bağımsız örneklem t testi sonuçları incelendiğinde deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin kalıcılık puanları arasında anlamlı düzeyde deney grubu lehine ($t(78)=5,873$; $p<.05$) bir farkın olduğu görülmektedir. Nitekim, bilgisayar destekli öğretim ortamları, öğrencilerin bilgiyi kolay transfer ederek bilişsel beceriler bakımından performanslarını ve hatırlama düzeylerini artırmaktadır (Evrekli vd., 2011; Gündüz ve Sünbül, 2004; Özkök, 2010). Ancak, problem çözme, soru cevap gibi metotlarla gerçekleştirilen, yapılandırmacı yaklaşımı temel alan öğretimin, çalışan hafızaya aşırı yüklenmesi bakımından yeni bilgilerin öğrenilirken uzun süreli hafızada değişiklik yapıp yapmayacağı sorgulanan konulardandır (Kirschner, Sweller, Clark, 2006; Akt., Ocak, Koçyiğit ve Özermen, 2010). Dolayısıyla kontrol grubunun akılda kalıcılık puanlarının deney grubuna göre daha düşük çıkması göz önünde bulundurulduğunda, animasyon destekli yürütülen yapılandırmacı yaklaşımın öğrencilerin başarı düzeylerine ve konuların öğretiminde kalıcılığa yarar sağlaması açısından kullanılmasının katkı sağlayacağını göstermektedir. Gerçekleştirilen bu araştırmanın bulgularıyla paralel bir çalışma da literatürde mevcuttur (Menzi, 2012).

Tartışma ve Sonuç

Araştırmada deney ve kontrol grubu öğretmen adaylarına uygulanan “Maddenin Sınıflandırılması ve Karışımların Ayrılması” konusundaki Genel Kimya Akademik Başarı Testi ön test puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı ($p>.05$) tespit edilmiştir (Tablo 1). Ön test sonuçlarına göre, iki grubun da ön başarı düzeylerinin normal dağılım göstererek birbirine denk oldukları anlaşılmaktadır.

Diğer taraftan deney grubu ile kontrol grubunun Genel Kimya Akademik Başarı son testleri kıyaslandığında, deney grubu ortalama puanları lehine bir sonuç bulunmuştur (Tablo2). Bu sonuca göre; Genel Kimya dersinde animasyonlarla desteklenmiş konu sunumunun, yapılandırmacı yaklaşıma göre başarıyı arttırmada daha etkili olduğu anlaşılmaktadır. Aynı şekilde deneysel çalışma sonrasında grupların erişiş puanları kıyaslandığında, gruplar arası deney grubu lehine manidar düzeyde anlamlı bir fark ($p<.05$) tespit edilmiştir. Bu sonuç ile animasyonlarla konu işlemenin başarıyı arttırmadaki olumlu etkisi görülmekte olup literatürle paralellik gösterdiği anlaşılmaktadır (Akçay, Tüysüz, Feyzioğlu ve Oğuz, 2008; Akıllı, 2008; Coştu, Çepni ve Yeşilyurt, 2002; Çeken, 2007; Daşdemir ve Doymuş, 2012; Demirci, 2008; Demirer, 2009; Doymuş, Şimşek ve Karaçöp, 2009; Erökten, 2006; Frailich, Kesner ve Hofstein, 2007; Göncü, 2006; İlbi, 2006; Kıyıcı ve Yumuşak, 2005; Kutluer, 2008; Morgil, Özyalçın, Yavuz ve Arda, 2003; Morgil, Erökten ve Özyalçın, 2004; Tavukcu, 2008; Türkan, 2010).

Son olarak gruplara denel işlemin bitiminden beş hafta sonra uygulanan Genel Kimya Kalıcılık Testi sonuçlarına göre; deney grubu öğrencilerinin kalıcılık puanlarının, kontrol grubu öğrencilerinininkine göre manidar düzeyde daha yüksek olduğu gözlenmektedir (Tablo3). Bu sonuç göz önünde bulundurulduğunda, deney grubuna uygulanan animasyonlarla desteklenmiş yapılandırmacı yaklaşımın, öğretmen adaylarının edindikleri bilgileri hatırlamalarında daha etkili olduğu anlaşılmaktadır. Yapılan diğer araştırmalar incelendiğinde, animasyon uygulamaları ile öğrencilerin kimya kavramlarını daha kolay öğrendikleri, öğrendiklerini de uzun süre unutmadıkları görülmektedir (Bülbül, 2009; Daşdemir ve Doymuş, 2012; İnaç, 2010; Karaduman, 2008; Kurt, 2006; Mat İskender, 2007).

Öneriler

Bu araştırmayla bilgisayar destekli uygulamaların derslerdeki akademik başarıyı artırdığı gözlenmektedir. Erişiş düzeyine olan bu olumlu etki göz önüne alındığında eğitim kurumlarında bilgisayar destekli çalışmalara daha fazla yer verilmesi ve teknolojinin birer araç olarak

kullanılması gerektiği sonucuna ulaşılmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı'nın öncülüğünde verilecek olan hizmet içi seminerlerle öğretmenlerdeki sanal sınıf uygulamalarının alternatif bir öğretim yöntemi olarak kullanılabileceği düşüncesi ve teknolojiye olan farkındalık artırılabilir. Gerçekleştirilen bu araştırma, sınıf öğretmenliği bölümü lisans 1. sınıfta öğrenim gören öğretmen adayları ve Genel Kimya dersinde belirlenen konularla sınırlıdır. Benzer çalışmalar, farklı bölüm, sınıf düzeyleri ile farklı disiplin alanları ve konularda yürütülebilir. Hatta başarı ve kalıcılık düzeylerine ek olarak farklı boyutlar ele alınabilir. Ayrıca araştırmacılar kendi çalışmalarını, daha uzun süre zarfında, daha çok çalışma grubuyla, kendi hazırlayacakları animasyonlarla gerçekleştirebilir.

KAYNAKÇA

- AKÇAY, H., TÜYSÜZ, C., FEYZİOĞLU, B. ve OĞUZ, B. (2008). Bilgisayar tabanlı ve bilgisayar destekli kimya öğretiminin öğrenci tutum ve başarısına etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 169–181.
- AKILLI, H.İ. (2008). *Fen ve Teknoloji Öğretiminde Bilgisayar Kullanmanın Öğrencilerin Erişi Düzeyleriyle, Erişideki Kalıcılık ve Derse Karşı Tutumlarına Etkisi*, Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- ANNAGYLYJOV, Y. (2006). *Geleneksel Öğretim İle Sanal Sınıf Öğretim Süreçlerinin Öğrenci Başarısına Etkisinin Karşılaştırılması*, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- ARICI, N. ve DALKILIÇ, E. (2006). Animasyonların bilgisayar destekli öğretime katkısı: Bir uygulama örneği. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14(2), 421–430.
- AUBUSSON P., WATSON K. ve BODDY, N. (2003). A trial of the five es: A referent model for constructivist teaching and learning. *Research In Science Education*, 33, 27–42.
- AYVACI, H.Ş., ABDÜSSELAM, Z. ve ABDÜSSELAM, M.S. (2012). Animasyon destekli çizgi filmlerin fen öğretiminde kavramsal anlamaya etkisi: 6. sınıf kuvveti keşfedelim konusu örneği. *X. Ulusal Fen ve Matematik Eğitimi Kongresi*. 27/06/2012 – 30/06/2012. Niğde.
- BALCI, A. S. (2007). *Fen Öğretiminde Yapılandırmacı Yaklaşım Uygulamasının Etkisi*, Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- BÜLBÜL, O. (2009). *Fizik Dersi Optik Ünitesinin Bilgisayar Destekli Öğretiminde Kullanılan Animasyonların ve Simülasyonların Akademik Başarıya ve Akılda Kalıcılığa Etkisinin İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş. (2010). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı* (12. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- BYBEE, R.W. (1997) *Achieving Scientific Literacy: From Purpose to Practices*. Portsmouth, UK: Heinemann.
- CANER, F. (2009). *Öğrencilerin Optik Konularını Öğrenmelerinde Bilgisayara Dayalı Laboratuvar Teknolojisinin Rolü*, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- COŞTU, B., ÇEPNİ, S. ve YEŞİLYURT, M. (2002). Kavram yanlışlarının giderilmesinde bilgisayar destekli rehber materyallerin kullanılması (Serbest Bildiri). *V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*. 16/09/2002 - 18/09/2002. Ankara.

- ÇALIŞKAN, S. (2002). Uzaktan eğitim web sitelerinde animasyon kullanımı. *AÖF'ün 20. Yılı Nedeniyle Uluslararası Katılımlı Açık/Uzaktan Eğitim Sempozyumu*. Eskişehir: 23-25 Mayıs 2002.
- ÇEKEN, R. (2007). *Sekizinci Sınıf Öğrencilerine Fiziksel ve Kimyasal Değişmelerin Basit Fen Aktiviteleri İle Öğretilmesinin Başarıya Etkisi*, Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- ÇELİK, E. (2007). *Ortaöğretim Coğrafya Derslerinde Bilgisayar Destekli Animasyon Kullanımının Öğrenci Başarısına Etkisi*, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- DAŞDEMİR, İ. ve DOYMUŞ, K. (2012). 8. sınıf kuvvet ve hareket ünitesinde animasyon kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına, öğrenilen bilgilerin kalıcılığına ve bilimsel süreç becerilerine etkisi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 77-87, ISSN: 2146-9199.
- DEMİRCİ, A. (2008). *Bilgisayar Destekli Sabit ve Hareketli Görsel Materyallerin Kimya Öğretiminde Öğrenci Başarısına Etkisi*, Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- DEMİRER, C. (2009). *Gazlar Ünitesinde Bilgisayar Destekli ve Laboratuvar Temelli Öğretimin Öğrencilerin Başarısına, Kavram Öğrenimine ve Kimya Tutumlarına Etkisi*, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- DOYMUŞ, K., ŞİMŞEK, Ü. ve KARAÇÖP, A. (2009). The effects of computer animations and cooperative learning methods in micro, macro and symbolic level learning of states of matter. *Eurasian Journal of Educational Research*, 36, 109-128.
- EKİCİ, F. (2007). *Yapılandırmacı Yaklaşımına Uygun 5E Öğrenme Döngüsüne göre Hazırlanan Ders Materyalinin Lise 3. Sınıf Öğrencilerinin Yükseltgenme – İndirgenme Tepkimeleri ve Elektrokimya Konularını Anlamalarına Etkisi*, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- ERÖKTEN, S. (2006). *Kimya Eğitiminde “Yeşil Kimya” Konusunun Öğretimi İle İlgili Çeşitli Değerlendirmeler*, Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- EVREKLİ E., İNEL D. ve BALCI A. (2011). Fen öğretiminde kavram karikatürleri ve zihin haritalarının birlikte kullanımının etkileri üzerine bir araştırma. *Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 5(2), 58-75.
- FRAILICH, M., KESNER, M. ve HOFSTEIN, A. (2007). The influence of web-based chemistry learning on students' perceptions, attitudes, and achievements. *The Weizmann Institute of Science, Israel Research in Science, Technological Education*, 25(2), 179–197.
- GÖNCÜ, H. (2006). *Lise 2. Sınıf Kimyasal Reaksiyonlar Konusunda Hazırlanan Bilgisayar Destekli Ders Sunumlarının Öğrenci Başarısına, Kavram Öğretimine ve Öğrencilerin Kimyaya Karşı Tutumlarına Etkisi*, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- GÜNDÜZ, Ş. ve SÜNBÜL, A.M. (2004). İlköğretim 6. sınıf fen bilgisi dersinde, Gagne'nin öğretim etkinlikleri modeline göre hazırlanmış bilgisayar destekli öğretim uygulamasının öğrencilerin erişim düzeylerine etkisi. *IV. Eğitim Teknolojileri Sempozyumu*, Sakarya.
- GÜRSAÇ, Y. (1993). *Üç Boyutlu Bilgisayarlı Animasyon ve Yaratıcılık İlişkisi*, Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

- İLBİ, Ö. (2006). *Ausubel'in Sunuş Yöntemi ile Bilgisayar Destekli Öğretim Yöntemlerinin Kimya Ünitelerindeki Kavram Yanılgılarının Önlenebilmesi Açısından Karşılaştırılması*, Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- İNAÇ, A.E. (2010). *Animasyon Kullanımının İlköğretim Öğrencilerinin Fen ve Teknoloji Dersindeki Akademik Başarılarına ve Akılda Tutma Düzeylerine Etkisi: 6, 7 ve 8. Sınıflar Örneği*, Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- KAHYAOĞLU, M. (2011). İlköğretim öğretmenlerinin fen ve teknoloji dersinde yeni teknolojileri kullanmaya yönelik görüşleri. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 79-96.
- KARADUMAN, B. (2008). *İlköğretim 6. Sınıf Fen ve Teknoloji Dersi "Maddenin Tanecikli Yapısı" Ünitesinin Öğretiminde, Bilgisayar Destekli ve Bilgisayar Temelli Öğretim Yöntemlerinin, Akademik Başarıya ve Kalıcılığa Etkisi*, Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- KARAL, H., Fiş ERÜMİT, S. ve ÇİMER, A. (2010). Bitkilerde üreme konusunda bilgisayar destekli öğretim materyalinin tasarlanması ve değerlendirilmesi. *Türk Fen Eğitim Dergisi*, 7(2), 158-174.
- KARTAL, T. (2007). *İlköğretim Fen Bilgisi Öğretiminde Aktif Öğrenme Yönteminin Öğrencilerin Başarılarına, Tutumlarına ve Hatırda Tutmalarına Etkisi*, Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- KIYICI, G. ve YUMUŞAK, A. (2005). Fen bilgisi laboratuvarı dersinde bilgisayar destekli etkinliklerin öğrenci kazanımları üzerine etkisi; asit-baz kavramları ve titrasyon konusu örneği. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 4(4), 1303-6521.
- KIRSCHNER, P.A., SWELLER, J. ve CLARK, R.E. (2006). Why minimal guidance during instruction does not work: an analysis of the failure of constructivist, discovery, problem-based, experiential, and inquiry-based teaching. *Educational Psychologist*, 41(2), 75-86.
- KURT, A.İ. (2006). *Anlamlı Öğrenme Yaklaşımına Dayalı Bilgisayar Destekli 7. Sınıf Fen Bilgisi Dersi İçin Hazırlanan Bir Ders Yazılımının Öğrencilerin Akademik Başarılarına ve Kalıcılığa Etkisi*, Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- KUTLUER, S. (2008). *Molekül Geometrisi, Hibritleşme ve Moleküllerin Polarlığı Konularıyla İlgili Bilgisayar Destekli Materyal Geliştirme ve Uygulama*, Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- MAT İSKENDER, B. (2007). *Özel Dershanelerde Animasyon Kullanımıyla Bilgisayar Destekli Fen Öğretiminin Öğrenci Başarısına, Hatırda Tutuma Düzeyine ve Duyuşsal Özellikleri Üzerine Etkisi*, Yüksek Lisans Tezi, Muğla Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- MEB., Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (2013). *İlköğretim Kurumları Fen Bilimleri Dersi (3-4-5-6-7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara.
- MENZİ, N. (2012). *Gagne'nin Öğretim Durumları Modeli'ne Göre Hazırlanan İnternet Temelli Öğretim Uygulamasının İlköğretim Bilişim Teknolojileri Dersinde Öğrencilerin Akademik Başarılarına Ve Kalıcılığa Etkisi*, Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

- MORGİL, İ., ERÖKTEN S., YAVUZ, S. ve ÖZYALÇIN OSKAY, Ö. (2004). Computerized applications on complexation in chemical education. *The Turkish Online Journal of Educational Technology- TOJET*, 3(4), 1303-6521.
- MORGİL, İ., ÖZYALÇIN OSKAY, Ö., YAVUZ, S. ve ARDA, S. (2003). The factors that affect computer assisted education implementations in the chemistry education and comparison of traditional and computer assisted education methods in redox subject. *The Turkish Online Journal of Educational Technology TOJET*, 2(4), 1303-6521.
- OCAK, G., KOÇYİĞİT, M. ve ÖZERMEN, E. (2010). Yapılandırmacı yaklaşım. *Eğitime Bakış, Eğitim Öğretim ve Bilim Araştırma Dergisi*, 16, 46-50.
- ÖZCAN, F. (2008). *Dokuzuncu Sınıf Coğrafya Öğretiminde Animasyonların Yeri ve Önemi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- ÖZKÖK, E. (2010). *Gagne'nin öğretim modeliyle hazırlanan öğretim yazılımının ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin matematik dersi kareköklü sayılar konusundaki akademik başarısına ve öğrenci tutumlarına etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- ÖZMEN, H. (2004). Fen öğretiminde öğrenme teorileri ve teknoloji destekli yapılandırmacı (constructivist) öğrenme. *The Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET*, 3(1), 100-111, ISSN: 1303-6521.
- PEKDAĞ, B. (2005). Fen eğitiminde bilgi ve iletişim teknolojileri. *BAÜ Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 7(2), 86-94.
- ŞEMS, D. (2006). *Lise 1 Biyoloji Dersi Canlıların Temel Bileşenleri Konusunun Öğretiminde Yapılandırmacı Yaklaşımın Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- TAVUKCU, F. (2008). *Fen Eğitiminde Bilgisayar Destekli Öğrenme Ortamının Öğrencilerin Akademik Başarı, Bilimsel Süreç Becerileri ve Bilgisayar Kullanmaya Yönelik Tutuma Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- TÜRKAN, S. (2010). *7. Sınıf Öğrencilerinin Yaşamımızdaki Elektrik Ünitesindeki Akademik Başarılarına, Fen ve Teknoloji Dersine Karşı Tutumlarına Animasyonun Etkisinin Araştırılması*, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- TÜRKER, H. ve YAYLAK, E. (2011). İlköğretim sosyal bilgiler öğretiminde internet tabanlı öğretim yönteminin ders başarısına etkisi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 153-168.
- TOROĞLU, A. ve İÇİNGÜR, Y. (2007). Üç boyutlu bir animasyon sisteminin tasarımı ve teknoloji eğitiminde kullanılması. *Politeknik Dergisi*, 10(3), 247-252.
- YÜCER, S. (2011). İnternet yoluyla türkçe öğretimi ve sorunları. *Gazi Üniversitesi Türkçe Araştırmaları Akademik Öğrenci Dergisi*, 1(1), 132-143.



ALTINCI VE YEDİNCİ SINIF SOSYAL BİLGİLER DERS KİTAPLARININ İNSAN HAKLARI VE DEMOKRASİ KAVRAMLARI AÇISINDAN İNCELENMESİ*

*Hasan Güner BERKANT***

*Yasemin ATMACA****

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, altıncı ve yedinci sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarında insan hakları ve demokrasi ile ilgili kavramlara yer verilme durumunun incelenmesidir. Bu araştırma kapsamında öncelikle Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi ve Birleşmiş Milletler İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi'nde yer alan insan hakları ve demokrasi ile ilgili 22 kavram belirlenmiştir. Bu kavramlara, 2011-2012 eğitim-öğretim yılı ilköğretim ikinci kademesinde kullanılan ve üç yayınevine ait toplam altı (üç altıncı sınıf, üç yedinci sınıf) sosyal bilgiler ders kitabında ne oranda yer verildiği doküman analizi yöntemiyle betimsel analiz yapılarak incelenmiştir. Kitaplardan birer bölüm seçilmiş ve bu bölümlerde insan hakları ve demokrasi ile ilgili kavramların sayısı belirlenmiş ve yüzdesi hesaplanmıştır. Araştırma sonucunda genel olarak altıncı ve yedinci sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarında insan hakları ve demokrasi ile doğrudan ilgili bazı kavramlara en çok yer verildiği, ancak bunlarla ilgili bazı alt ve yan kavramlara yeterince ya da hiç yer verilmediği belirlenmiştir. Bu kavramlara yer verilmesinde ders kitapları arasında ve sınıflar arasında bir istikrar olmadığı da görülmektedir. Araştırma sonucunda altıncı ve yedinci sınıf ders kitaplarında ortak olarak en çok "hak" ve "demokrasi" kavramlarına yer verildiği, en az "barış", "sosyal güvenlik" ve "bireysel başvuru hakkı" kavramlarına yer verildiği saptanmıştır. Çalışma sonunda, öğrencilere demokrasi ve insan haklarıyla ilgili kavramların öğretilmesi sürecinde hem nicel hem de nitel bakımlardan gerekli eğitsel önlemlerin alınması önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal bilgiler dersi, ders kitabı, insan hakları, demokrasi, kavramlar

* Bu makale Crosscheck sistemi tarafından taranmış ve bu sistem sonuçlarına göre orijinal bir makale olduğu tespit edilmiştir.

** Doç. Dr. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı, E-mail: hgberkant@gmail.com

*** Öğretmen MEB, E-mail: yaseminatmaca32@hotmail.com

INVESTIGATION OF SIXTH AND SEVENTH GRADES SOCIAL STUDIES TEXTBOOKS IN TERMS OF HUMAN RIGHTS AND DEMOCRACY CONCEPTS

ABSTRACT

The purpose of this study is to investigate the sixth and seventh grades social studies textbooks in terms of human rights and democracy concepts. 22 concepts representing human rights and democracy concepts which are used in European Convention on Human Rights and United Nations Universal Declaration of Human Rights were determined. Total of six textbooks which were used in social studies lessons of sixth and seventh grades during 2011-2012 education years were investigated by using document analysis method as descriptive analysis. One section from each textbook was selected to calculate the frequency and percentage of related concepts. In this context, it is generally determined that some concepts directly related to human rights and democracy are mostly used in the textbooks of sixth and seventh grades, but the subconcepts or indirectly related concepts are used little or nothing. Also, no consistency was found between the different textbooks of same or different grades. In the textbooks of sixth and seventh grades, the concepts of “right” and “democracy” have maximum rates and “peace”, “social security” and “right of individual request” have minimum rates. At the end of the study it is proposed that required educational precautions should be taken in terms of both qualitative and quantitative aspects.

Key Words: Social studies course, textbook, human rights, democracy, concepts

1.GİRİŞ

Eğitim, bireyin ve toplumun gelişmesine yön veren ve toplumun geliştiğini gösteren önemli bir unsur olarak kabul edildiği için, toplumların eğitimle ilgili beklentileri her geçen gün artmaktadır. Bu durum, eğitimin toplumsal fonksiyonunu ön plâna çıkarmaktadır (Ünal ve Çelikkaya, 2009, 198). Eğitim sistemleri, uyguladıkları eğitim programlarının ülkenin kalkınma hedefleri ile tutarlılığı ölçüsünde, gelişmelere uyum sağlayacak ve gelişmeleri yönlendirecek bireyleri yetiştirmede başarılı olabilirler (Ünal, 2011, 33). Bu bakımdan günümüz eğitiminin en önemli amaçlarından birisi aktif, sorun çözen, mutlu ve demokratik ilkeler doğrultusunda toplumsal yaşamı kavramış bireyler yetiştirmek olmalıdır. Demokratik tutum ve değerlerin okulda geliştirilebilmesi için, okuldaki tüm etkinliklere yayılması gerekmektedir. Diğer taraftan, ilköğretimde işlenen derslerin içerikleri incelendiğinde demokratik ilkelerin öğretimi ve bu konudaki tutum ve değerlerin geliştirilmesi boyutunda sosyal bilgiler dersinin daha büyük bir görev üstlendiği belirtilebilir (Karakuş, 2006). Eğitim hedeflerinin temelinde insan ve toplum yattığından, sosyal bilgilerin amacı sorumluluğunu, haklarını ve ödevlerini bilen vatandaşlar yetiştirmektir (Koçyiğit, 2002).

Sosyal bilgiler, onu kullananın amacına göre değişik şekillerde tanımlanmaktadır. Örneğin, Wesley sosyal bilgileri sosyal bilimlerin pedagojik amaçlarla basitleştirilmiş şekli olarak tanımlamıştır (Yılar, 2007). ABD Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi’nin (National Council Social Studies-NCSS) tanımlamasına göre sosyal bilgiler, vatandaşlıkla ilgili yeterlikleri kazandırmak için

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013



sosyal bilimler ve beşeri bilimlerin bütünleştirilmesinden oluşan bir çalışma alanıdır. Bu alanın temel amacı, genç insanların bağımsız bir dünyada, demokratik bir toplumda, kültürel farklılıkların farkında olarak mantıklı kararlar veren iyi birer vatandaş olmalarına yardım etmektir (Taş, 2004, 31). Sosyal bilgiler dersi, Türkiye’deki öğretim programında ise şöyle tanımlanmaktadır: Sosyal bilgiler, bireyin toplumsal var oluşunu gerçekleştirebilmesine yardımcı olması amacıyla; tarih, coğrafya, ekonomi, sosyoloji, antropoloji, psikoloji, felsefe, siyaset bilimi ve hukuk gibi sosyal bilimleri ve vatandaşlık bilgisi konularını yansıtan; öğrenme alanlarının bir ünite ya da tema altında birleştirilmesini içeren; insanın sosyal ve fizikî çevresiyle etkileşiminin geçmiş, bugün ve gelecek bağlamında incelendiği; toplu öğretim anlayışından hareketle oluşturulmuş bir ilköğretim dersi (MEB, 2005). Sosyal bilgiler, sosyal bilimlerin üretmiş olduğu bilgilerin, ilköğretim çağına bulunan öğrencilere öğretilmesi süreci için kullanılan bir kavramdır. Sosyal bilgiler disiplinler arası ve çok disiplinli bir alandır (Gökkaya ve Yeşilbursa, 2009, 484). Bu nedenle sosyal bilgiler dersi bilim tarihi ile ilgili bilgileri edinme bakımından ayrı bir öneme sahiptir (İmamoğlu ve Çeken, 2011). Bu bilimle öğrenciler milli devlet ve milli coğrafya bilincini kazanma fırsatına da sahip olmaktadır (Tarman, Acun ve Yüksel, 2010).

ABD’de Milli Eğitim Derneği’nin Orta Dereceli Okulu Teşkilatlandırma Komisyonu Sosyal Bilgiler Komitesi sosyal bilgiler dersi için şöyle bir tanım yapmıştır: “Konusu doğrudan doğruya insan toplumunun örgütüne, onun gelişmesine ve bu toplumsal birliklerin bir organı olması dolayısıyla da insana dair olan bilgiler sosyal bilgilerdir.” (Maffat, 1957, 18; Akt. Koçyiğit, 2002). Sosyal bilgiler, ilköğretim okullarında iyi ve sorumlu vatandaş yetiştirmek amacıyla, sosyal bilimler disiplinlerinden seçilmiş bilgilere dayalı olarak, öğrencilere toplumsal yaşamla ilgili temel bilgi, beceri, tutum ve değerlerin kazandırıldığı bir çalışma alanı olarak da tanımlanmaktadır (Erden, Tarihsiz, 8). Sosyal bilgiler dersi, öğrencileri en iyi şekilde topluma hazırlamayı hedefler ve bu hedefleri gerçekleştirmek için bilgi ve beceriyi öğrencilere donatmakla sorumlu olduğundan (Doğan, 2008, 171), demokratik değerleri benimsemiş vatandaşlar olarak öğrencilerin içinde yaşadığı topluma uyum sağlamalarını ve öğrencilere bu bilgi birikimini yaşama geçirilebilecek donanımlar kazandırmayı da amaçlamaktadır (MEB, 2005).

Türkiye’de çocukların demokratik bir Türk vatandaşı olarak haklarını ve sorumluluklarını bilmeleri, yaşamları boyunca karşılaşılabilecekleri problemler karşısında etkili çözüm yolları bulabilmeleri, geçmişleri ile bugünlerini daha kolay anlamaları ve geleceklerini planlamaları vb. birçok özelliği kazandırması bakımından sosyal bilgiler dersi önemlidir (Akdağ, 2009). Küreselleşme oluşumlarının hızla arttığı süreçte, yakın bir zamana kadar Türkiye’deki sosyal bilgiler programının öğrencilerin gereksinimlerini karşılayabilme ve evrensel açıdan istenen düzeyde olduğunu söylemek güçtür. Küresel bilgiler, ulusal bilgiler dengesizliğinin yanında, çağımızın demokratik vatandaşında bulunması gereken düşünme, iletişim ve girişimcilik gibi becerilerin de programlarda yer almadığı görülmektedir. 2005-2006 öğretim yılında ilköğretim programlarının birinci kademesinde aralarında sosyal bilgiler dersinin de bulunduğu programlarda köklü bir değişikliğe gidilmiştir (Karakuş, 2006). Sosyal bilgiler programının vizyonu; 21. yüzyılın çağdaş, Atatürk ilkeleri ve inkılaplarını benimsemiş, Türk tarihini ve kültürünü kavramış, temel demokratik değerlerle donanmış ve insan haklarına saygılı, yaşadığı çevreye duyarlı, bilgiyi deneyimlerine göre yorumlayıp sosyal ve kültürel bağlam içinde oluşturan, kullanan ve düzenleyen (eleştirel düşünen, yaratıcı, doğru karar veren), sosyal katılım becerileri gelişmiş, sosyal bilimcilerin bilimsel bilgiyi üretirken kullandıkları yöntemleri kazanmış, sosyal yaşamda etkin, üretken, haklarını ve sorumluluklarını bilen, Türkiye Cumhuriyeti vatandaşlarını yetiştirmektir (MEB, 2005). Bu programla öğrencinin, sosyal bilgiler açısından bilgi ve beceriyi dengeleyen, diğer dersler ve ara disiplinlerle sosyal bilgiler konularını ilişkilendirmeye önem veren, öğrencinin kendi yaşantılarını ve bireysel farklılıklarını dikkate alarak çevreyle etkileşimine olanak sağlayan aktif öğrenme yöntem ve teknikleriyle dolu yeni bir eğitim anlayışı yaşama geçirilmeye

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013

çalışılmıştır (Doğan ve Alkış, 2007). Sosyal bilgiler, bilginin değerini ve bireyin deneyimlerini de dikkate alarak bireyin yaşama etkin katılımını sağlamayı, doğru karar vermesinde rehber olmayı, sorun çözmesini geliştirmeyi amaçlayan bir yaklaşım doğrultusunda bireyi yapılandırmayı önemsemektedir (MEB, 2005). Öğrencilere ülkesini ve dünyayı ilgilendiren konulara duyarlılık gösterme; farklı dönem ve mekânlardaki toplumlararası siyasal, sosyal, kültürel ve ekonomik etkileşimi analiz etme; katılımın önemine inanarak kişisel ve toplumsal sorunların çözümü için kendine özgü görüşler ileri sürme davranışlarını kazandırmayı hedefler (Kaya ve Ersoy, 2011, 2).

Bu bağlamda ilköğretimde sosyal bilgiler, öğrencilerin toplum ve sorunları hakkında bilgi sahibi olmalarında ve bir yurttaş olarak sorumluluklarını öğrenmelerinde, insan ilişkilerini anlamalarında, ulusal özellikleri kavramalarında önemli işlevlere sahip olan (Aykaç ve Adıgüzel, 2011), toplumsal değerlerin öğrencilere aktarılmasında, öğrencilerin toplum ve sorunları hakkında bilgi sahibi olmalarında, sorumluluk sahibi vatandaşlar olarak yetişmelerinde, ulusal özellikleri kazanmalarında etkili olan (Ayten, 2006), bireyin sosyalleşmesi ve topluma uyumunda başlıca etkili derstir (Ersozlu ve Kuzu, 2011). Ayrıca sosyal bilgiler dersi, her bireyin gücünü en iyi biçimde geliştirecek yaşantılara olanak sağlayarak kendini tanımasına katkıda bulunmayı amaçlayan bir derstir. Bağımsızlık, işbirliği ve kültürün, düşünme, inanç ve davranma üzerindeki etkileri gibi insan ilişkilerini kavramak için gerekli olan kavram ve genellemelerin oluşturulup geliştirilmesi de sosyal bilgiler dersinin amaçları arasındadır. Sosyal bilgiler dersinin etkili ve üretken vatandaşlar yetiştirmek ön plana çıkarıldığı için, bireyin yaşadığı topluma ve kültüre uyum sağlaması açısından önemli yararlar sağlama yanında topluma yararlı kişilerin yetiştirilmesinde ve kişilik gelişimine önemli katkılar sunmaktadır (Aykaç ve Adıgüzel, 2011).

1.1. Sosyal Bilgiler Eğitimi ve Demokrasi Kavramı

Sosyal bilgiler eğitimi, sosyal bilimlere ait bilgi, beceri ve değerlerin kazanılmasının etkili bir vatandaşlık için en iyi yol olduğu varsayımına dayanır (Öztürk, 2009, 5). Sosyal bilgiler eğitimi disiplinler arası bir yaklaşımla oluşturulmuş bir çalışma alanı olup, geçmişi 1920'lere kadar uzanmaktadır. Ama Türkiye'de gerçek anlamda disiplinler arası bir yaklaşımla sosyal bilgiler eğitim programının oluşturulması oldukça yenidir. Son yıllardaki sosyal bilgiler eğitimi programından hedeflenen amaçların yakalanması, alanda karşılaşılan sorunların belirlenmesine ve belirlenen sorunların giderilmesi için eğitim politikalarının geliştirilmesine bağlıdır (Yılmaz ve Tepebaş, 2011, 158). Bu politikaların istikrarlı biçimde sürmesi, öğrencilerin sosyal bilgilerle ilgili amaçlara ulaşmalarını destekleyecektir.

Sosyal bilgiler dersinin amaçlarından biri, ilköğretim öğrencilerinin sosyal bilgiler ile ilgili ilkeleri öğrenebilmeleri ve karşılına çıkabilecek problemleri çözebilmeleri için temel kavramları çok iyi anlamalarıdır. Sosyal bilgiler dersinde kavram öğretimi özellikle 1960-1970 yıllarında kavramsal yaklaşımla birlikte önem kazanmıştır. Bu dönemde akademisyenler sosyal bilgiler öğretimini kolaylaştırmak amacıyla sosyal bilimlerle ilgili temel kavramları ortaya çıkarmak için çeşitli araştırmalar yapmışlardır (Kalaycıoğlu, 2007). Düşüncenin temel taşı olan kavramların ilköğretim okullarında belirli bir planla öğrencilere kazandırılması amaçlanır. Öğrencilerin okulda karşılaştıkları kavramları ilk olarak hatırlaması, yani tanıması ve sorunca söylemesi amaçlanır. Öğrenciler tanıyıp hatırlayabildikleri kavramları daha sonra kendi ifadeleriyle açıklamaya, yorumlamaya, örneklemeye ve sınıflamaya yani anlamaya başlarlar. Bir sonraki aşama olan, kavramı yeni durumlara uygulamaya ve bu durumlarda kullanmaya başlayabilmesi için öğrencilerin kavramları anlaması gerekir. Ancak tüm bunlardan sonra kavramlar arasındaki ilişkileri belirlemeye, belirli ölçüt ve standartlara dayalı yargılamaya ve yeni, özgün ve orijinal bir ürün ortaya koymaya başlayabilirler (Doğan, 2007). Düşünmenin temel aracı olan kavramlar yaşamımızın her evresinde değişebilmektedir. İlk başta sayıları oldukça sınırlıdır ama tesadüflerle, deneyimlerle ve planlı eğitim aracılığıyla bu oran her geçen gün değişebilmektedir. İnsanların

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013



tesadüfen öğrendiği kavramlar eksik ya da yanlış olabilir. Ancak planlı eğitimle çocuklara gerekli olan kavramları doğru öğretebiliriz. İletişim, düşünce gelişimi ve bilimin ilerlemesi gibi nedenlerden dolayı planlı eğitimde kavramların doğru öğretimi bir zorunluluktur (Yükselir, 2006).

Kavramlar belli bir konuda birçok konuyu düzenleyen ve birleştiren unsurlardır. Eğitim çoğu zaman, kavramların öğretilmesiyle ilgilidir. Coğrafya, sosyoloji, ekonomi, siyaset bilimi, tarih gibi sosyal disiplinlere ait temel kavramlar bilgisi olmadan, kim olduğumuzu ve yaşadığımız dünyanın ne olduğunu anlamamız büyük oranda sınırlandırılmış olacaktır. Sosyal bilgiler dersinde kavramların öğrenilmesini öğretimin odak noktası olarak belirlemenin birçok faydası vardır: Öğrencilerin akademik başarıları üzerinde olumlu etki sağlar, öğrenme ve hatırlamayı basitleştirir, iletişimi kolaylaştırır, öğretimi kişiselleştirir, gerçek ve yanlış algılamayı ayırt etmeye yardımcı olur, problem çözme ve akıl yürütme becerisini geliştirir (MEB, 2005). Bunlar aynı zamanda Milli Eğitim'in amaçlarıdır ve okullarda bu amaçların gerçekleşebilmesi için kavramların kazandırılması gereklidir. Eğitim sisteminde Milli Eğitim'in amaçları ne denli gerçekleşirse, kişilerin topluma uyum sağlamaları da o oranda kolaylaşır (Yılar, 2007).

Bireylerin topluma uyum sağlamaları ve düzenli, adil, eşitlikçi, özgür bir toplumun oluşması için gerekli olan en temel kavramlardan biri demokrasi kavramıdır. Demokrasi, genellikle insan hak ve özgürlüklerinin en etkili bir biçimde kullanıldığı, korunduğu ve geliştirildiği bir çoğunluk yönetimi olarak tanımlanmaktadır. Demokrasinin merkezine yerleştirilen hak ve özgürlük kavramlarından, birlikte yaşamak için gerekli olan diğer kavramlar türetilmektedir. Demokratik toplumlarda hak, özgürlük, eşitlik, görev ve sorumluk gibi demokrasinin temel kavramlarını içselleştirmiş, düşünen, sorgulayan, toplumsal yaşama etkin ve sorumlu bir şekilde katılan birey amaçlanmaktadır. Bu birey, demokratik devlet örgütlenmesine ulaşmış bir toplum içinde tanımlandığında "demokratik vatandaş" olarak adlandırılmaktadır (MEB, 2011).

Demokrasi, sadece bir politik yapı veya yönetim sistemi değil, aynı zamanda bir yaşam tarzıdır. John Dewey'in belirttiği gibi demokrasi, bir yönetim yapısından daha fazla bir anlam ifade ederek ortak deneyimleri ve birlikte yaşamayı da kapsamaktadır. Bir ülkede demokrasinin işleyebilmesi için yönetim sisteminin demokratik olması yetmez, onu yürütecek insanların demokrasinin gerektirdiği bilgi, değer, tutum ve becerilerle donatılmış olması gerekir. Demokratik bir toplumda vatandaş; sahip olduğu bilgi, beceri, değer ve tutumları eleştirel bir bakış açısıyla gözden geçiren, kararlarına bu eleştirel düşünme süzgecinden geçen doğru bilgilere dayalı olarak akıl yürütme sonucunda ulaşan, katılımcı, aktif, özgür ve özerk olmalıdır. Toplumda demokrasinin yerleşebilmesi ve gelişebilmesi, o toplumdaki insan davranışlarının örüntüsü olan kültürün demokratikleşmesini zorunlu kılmaktadır. Okullar, öğrencilere demokratik kültürün gerektirdiği ortak bilgi, beceri ve değerleri sunarak onların demokratik sürece daha aktif katılan bireyler olarak yetişmelerine yardımcı olur. Genelde eğitim, özelde okul, demokrasi kültürünün gelişmesine çok önemli katkılar sunabilir. Öncelikle öğrencilerin okulda demokrasi anlayışı ve onun temel ilkeleri hakkında yeterince bilgi sahibi olmaları gerekir, ancak okulun görevi yalnızca bu bilgi ve anlayışı kazandırmakla sınırlı değildir. Okulda demokrasi, bu ilke ve değerlerin yaşama geçirilmesini gerektirir. Bununla birlikte, davranışların sağlam bir bilgi temeline dayanması da gerekir. Başka bir ifade ile demokrasi; bilgiye dayanan, değer temelli aktif vatandaşlık becerilerinin yaşama geçirildiği bir ortam gerektirir (MEB, 2013).

Demokrasi ve buna bağlı kavramların ve bu kavramların temsil ettiği değerlerin kazanımında informal sosyal yaşama dayalı öğrenmelerin yanında formal eğitimin de rolü büyüktür. Bu süreçte de kavram öğretimi ön plana çıkmaktadır. Kavram öğretiminde kavramın türünün ve öğretildiği yaş grubunun dikkate alınması gerekir. Türkiye'de sosyal bilgiler, dördüncü sınıftan yedinci sınıfa kadar işlenen bir derstir. Bu sınıflarda yer alan öğrencilerin yaşlarındaki farklılıktan dolayı bilişsel gelişim özellikleri de farklıdır. Her yaştaki çocuğa aynı kavramı aynı

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013



şekilde öğretmek yanlış olacaktır. Küçük yaşlardaki çocuklara kavramlar öğretilirken çok sayıda örnek kullanılmalıdır. Piaget, ilk oluşan şemalarımızın deneyimlerimizden oluştuğunu ve kavramlarla ilgili zihnimizde var olan bilgilerin birbirimizden farklı, yanlış ya da eksik olabileceğini belirtmiştir. Ayrıca karşılaşılan yeni bilgiyi insan zihni kendisinde var olan eski bilgiyle bütünleştirmeye uydurmaya çalışacağını, ama bu esnada kendisinde var olan bilgiden kolay vazgeçemeyeceğini ifade etmiştir. Bunun da kavram yanılgılarına neden olabileceğini belirtmiştir (Yükselir, 2006).

Kavramların öğretiminde yazılı ve görsel materyaller ön plana çıkmaktadır. Ders kitabı, milli eğitimin programına uygun olarak hazırlanan ve sosyal bilgiler dersinde kullanılan en temel yazılı ve görsel materyallerden birisidir. Sosyal bilgiler ders kitapları öğrencilerin düşünme becerilerini ve sosyal becerilerini geliştirebilecek nitelikte olmalı, öğretim hedeflerine uygunluk koşulunu taşımalıdır. Sosyal bilgiler dersinde ders kitabının haricinde başvuru kitapları olarak sınıflandırabilecek ansiklopedi, yıllık, sözlük, kılavuz kitaplardan da yeri geldiğinde faydalanmak mümkündür (Kalaycıoğlu, 2007). Öğretme-öğrenme sürecinde önemli bir yer tutan ders kitaplarından gerektiği gibi yararlanabilmek için hazırlanma aşamasında bazı özelliklerin dikkate alınması gerekir. Öncelikle ders kitapları öğretim programına paralel olarak hazırlanmalıdır. Ayrıca görsel düzen, tasarım, fiziksel yapı, içerik, dil ve anlatım gibi özellikler göz önünde bulundurulmalıdır. Ders kitabı seçerken ise, ders kitabının Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu tarafından onaylanmış olmasına dikkat edilmelidir Program içeriğinin öğrencilere aktarımında ders kitaplarının çok büyük bir rolü vardır (Taş, 2007, 520). Tek başlarına öğrencilerin gereksinimlerini karşılayamamalarına rağmen, basılı araçların en fazla kullanılanları ders kitaplarıdır. Ders kitaplarındaki eksiklikler diğer yardımcı kaynaklara başvurularak giderilebilir (Aslan, 1991, 175).

Ders kitaplarının tek tip ve her öğrencinin elinde bulunması sağlandığı sürece öğrenci derse ve ilgili konuya hazırlıklı gelme imkânına sahip olur. Bu durum hem öğretmen hem de öğrenci için öğretimi daha kolay hale getirir (Koçyiğit, 2002). Sosyal bilgiler ders araç-gereçleri açısından şüphesiz en önemli olanı ders kitaplarıdır (Akdağ, 2009, 9). Sosyal bilgilerde başvuru içeriğinin %85-90'ı ders kitapları ve kaynak kitaplardan, geri kalan %10-15'lik bölümü ise diğer yazılı materyallerden (dergi, broşür, gazete vb.) karşılanmaktadır. Ancak bu dersi alan öğrencilerin büyük bir kısmı yazılı materyalleri okurken bazı problemlerle karşılaşmaktadırlar (Myers ve Savage, 2005, 18; Akt. Yazıcı ve Yeşilbursa, 2007, 84). Bu problemlerin azalmasında ders kitaplarının hazırlanması ve seçimi süreçlerinde dikkatli olmak gerekir. Ders kitaplarının seçiminde en önemli ölçüt, bu kitapların Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu tarafından kabul edilmiş olması ve Tebliğler Dergisi'nde yayınlanmış olmasıdır. Talim Terbiye Kurulu'nun onayından geçmiş ders kitaplarının bir veya birkaçı seçilerek öğretim etkinliklerinde kullanılması sürecinde, uygulamada ve öğretimin hedeflerine ulaşmada olumsuzluklar yaşanabilmektedir (Demirel, 2005, 46). Bu olumsuzluklar arasında yazılı materyallerdeki biçimsel ve içerik sorunları öne çıkmaktadır. Biçimsel sorunlar çoğunlukla kitapların mizanpajı, baskı kalitesi, resim ve fotoğrafları, yazı karakteri, kâğıt ve cilt kalitesi gibi unsurlara dayalı iken, içerik sorunları ise kitaptaki bilgilerin anlatım dili, bilimselliği, kavramların nitelik ve niceliği gibi unsurlara dayalıdır. Bu kavramlar arasında sosyal yaşamın temeli olan demokrasi ve buna bağlı kavramlar ön plana çıkmaktadır.

Demokrasiyi ve demokrasi eğitimi gerçekleştirmeyi Türk Milli Eğitimi'nin ilkeleri arasında kabul eden Türkiye'de, bireylerin vatandaşlık bilincini kazanarak, iyi vatandaş haline gelmeleri, demokrasinin ilke ve fonksiyonlarını benimseyerek davranış haline getirmeleri ve yetişecek genç kuşaklara örnek olmaları bakımından öğrencilere verilecek olan demokrasi eğitimi büyük önem taşımaktadır (Gülbüz ve Gündüz, 2011, 20). Demokrasi, üstün iktidarın halkta bulunduğu ya da halk tarafından doğrudan ya da özgür bir seçim sistemi içinde seçilmiş temsilciler aracılığıyla kullanıldığı halk tarafından gerçekleştirilen yönetimdir (Kepenekçi ve Aslan, 2011).

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013



Eğitimdeki son gelişmelere baktığımızda vatandaşlık eğitiminin demokratik bir toplumun oluşabilmesi için öğrencileri gerekli bilgi, beceri ve değerlerle donatmayı hedeflediği görülmektedir. Öğrencilerden konulara eleştirel bakabilen, kendi düşüncelerini ifade edebilen, başkalarının düşüncelerine saygılı, barış içinde bir arada yaşama kültürüne sahip, topluma duyarlı, toplumun iyiliği için harekete geçebilen bireyler olmaları hedeflenmektedir. Böylece öğrenciler haklarını, sorumluluklarını ve özgürlüklerini öğrenirlerken kanunları, eşitliği, adaleti, ayrımcılık yapmamayı, demokrasiyi de öğrenmektedirler. Demokratik vatandaşlık eğitimi farklı din, kültür, inanç ve düşünüş şekillerine saygıyı desteklemekte, böylece içinde yaşadığı toplumun çeşitli değerlerini anlamayı ve paylaşmayı sağlamaktadır (MEB, 2011).

Evin ve Kafadar'ın (2004) çalışmalarında değerler, ulusal ve evrensel değer kategorileri olmak üzere iki grupta ele alınmıştır. Ulusal değer kategorilerinde; millet, devlet, vatan, ordu, cumhuriyet, ulusal simgeler, kahramanlık, dil, gelenek ve görenekler yer almaktadır. Evrensel değer kategorileri ise, demokrasi, insan hak ve özgürlükleri, uygarlık, barış, eşitlik, bilim ve bilimsel düşünme, sanat, çevre duyarlılığı ve sevgi değerlerinden oluşmaktadır. Demokratik değerlerin bireyler açısından en önemlisi, insan şahsiyetine duyulan saygı ve bunun doğal sonucu olarak bireysel iradeye verilen önemdir. Erdemli olmak, erdemli bireylerden oluşan bir toplum yolunda olmak eğitimin en eylemli biçimidir (Tozlu, 1998, 24). Bir diğer ifade ile insanı, yalnızca insan olması nedeniyle değerli görmek; düşüncesine, iradesine, şahsiyetine saygı göstermek, demokrasinin en temel değeridir (Yeşil ve Aydın, 2007).

İnsan hakları ve özgürlükler, demokrasinin odak noktasında yer almaktadır. İnsan hak ve özgürlüklerinden yoksun bir demokrasi; vatandaşın katılımcılıktan uzak, pasif bir obje haline getirildiği ve siyasi seçimlerle kamufle edilmiş bir yönetimdir. Hak ve özgürlüklerin tanınması, korunması ve kullanılması demokratik kültürün yaşaması açısından son derece önemlidir. Okullar hak, özgürlük ve sorumlulukların ezberlenildiği yerler değil bizzat yaşandığı yerler olmalıdır. Öğrenciler, kendilerine verilen görev ve sorumlulukları sorgulamadan yerine getiren pasif vatandaşlar değil, hak ve özgürlüklerini bilen, bunları kullanan ve çevresindekileri de kullanmaları için teşvik eden bireyler olarak yetişmelidirler. Okul, bir bütün olarak fiziksel koşullarından üyeleri arasındaki iletişime, karar alma süreçlerinden öğretim etkinliklerine kadar hak ve özgürlüklerin yaşandığı bir alan olmalıdır (MEB, 2013). Demokratik vatandaşlık eğitiminin temelinde var olan bakış açısı da şudur: “Talep eden, etkin ve sorumlu vatandaş.” Bireylerin sırf insan olmaları nedeniyle sahip oldukları haklarının farkında olmaları, onları kullanma ve korumayı içtenlikle istemeleri, bu hakların neden korunması gerektiğinin bilincine varmaları, neyi, niçin, nasıl koruyabileceklerini bilmeleri, ancak eğitim ve öğretim süreçlerine etkin olarak katılacakları bir eğitimle gerçekleşebilir. Bu açıdan bakıldığında “insan hakları eğitimi” de demokrasi eğitimi içinde yer almaktadır (MEB, 2011).

2011-2012 eğitim-öğretim yılından itibaren uygulanmaya konulan vatandaşlık ve demokrasi eğitimi dersi öğretim programı (MEB, 2011) ile öğrencilerin;

- Özgür, bağımsız, hoşgörülü, barıştan yana ve kendine güvenen bir birey olarak demokratik ve adaletli bir toplumun oluşmasına katkı sağlamaları,
- Paylaşılan ortak değerlerin korunması ve geliştirilmesinin önemini benimsemeleri,
- Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olarak temel hak ve özgürlüklerini kullanarak sorumluluklarını yerine getirmeleri,
- Etkin, sorumlu ve demokratik bir vatandaş olarak toplumsal yaşamın geliştirilmesi ve güçlenmesinde rol almaları,

- Demokratik katılımın ve demokratik yaşamın önemine inanarak kişisel ve toplumsal sorunların çözümüne katkı sunmaları,
- Demokrasi bilincine sahip bir birey olarak, demokratik tutum ve davranışlar geliştirerek demokrasiyi bir yaşam biçimi olarak benimsemeleri,
- Atatürk ilke ve inkılâplarının önemini kavrayarak demokratik bir Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin oluşmasına katkı sağlamaları,
- İnsanlığın bir parçası olduğu bilinci ile ülkesini ve dünyayı ilgilendiren konularda duyarlılık göstermeleri amaçlanmaktadır.

2014-2015 eğitim-öğretim yılından itibaren ortaöğretimde uygulamaya konulacak Demokrasi ve İnsan Hakları Dersi Öğretim Programı'nda (MEB, 2013) Türk Millî Eğitimi'nin genel amaçları ve temel ilkelerine uygun olarak öğrencilerin;

- Demokratik devlet yapısının işleyişi ile aile, okul ve toplumsal çevrede demokrasi kültürünün yaşatılması için gerekli koşulları tanımaları,
- İnsan hak ve özgürlüklerini ve bunların demokratik yaşamdaki yerini ve önemini anlamaları,
- Doğru ve güvenilir bilgiye dayalı akıl yürütme sürecini işleterek etik ilkeler doğrultusunda demokratik hayata aktif olarak katılmaları,
- Ön yargıların etkisinde kalmadan demokratik kültürde bir zenginlik olarak kabul edilen çeşitliliğin yaşatılması ve geliştirilmesinde aktif rol almaları,
- Yaşamın her alanında barış ve uzlaşma kültürünün oluşması ve gelişmesine katkı sağlayarak çatışmalara barışçıl çözümler aramaları,
- Hak ve özgürlüklerini yaşama geçirmeleri ve savunmaları için görev ve sorumluluklarının bilincinde olmaları ve bunları korumayı içtenlikle istemeleri,
- Özgür ve özerk bireyler olarak toplumsal yaşama aktif olarak katılmaya istekli olmaları,
- Çeşitliliği kültürel bir zenginlik kabul ederek toplumun bir arada barış ve uzlaş içinde yaşamasını istemeleri amaçlanmaktadır.

Hedeflenen bu amaçlara ulaşmak ve bir alt kademede işlenen sosyal bilgiler dersinde geçen demokrasi ile ilgili ünitelerdeki kazanımlarla demokrasi ve insan haklarıyla ilgili kavramları kazandırmak adına öğrencilerde bir hazırbulunuşluk sağlanabilir. Çünkü sosyal bilgiler dersi, içeriği itibarıyla demokrasi ve buna bağlı kavramların öğretiminde merkezi öneme sahip bir derstir. Bu anlamda, derste bu kavramların nasıl yer alması ve öğretilmesi gerektiği üzerinde durmanın önemli olduğu düşünülmektedir.

Ulaşılabilen alanyazın kapsamında; beşinci sınıf sosyal bilgiler dersi “bir ülke bir bayrak” ünitesindeki kavramların öğrenilmesinin bazı değişkenler açısından incelendiği (Doğan, 2007); altıncı sınıf sosyal bilgiler “demokrasinin serüveni” ünitesinin değerlendirildiği (Ünal, 2011); ilköğretim öğrencilerinin demokrasi unsurları ile ilgili görüşlerinin incelendiği (Gülbüz ve Gündüz, 2011); ilköğretim okullarında sosyal bilgiler dersini yürüten dördüncü ve beşinci sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersi öğretim programına ilişkin görüşleri üzerine çalışıldığı (Ayten, 2006); ortaöğretim kurumlarında insan hakları eğitiminin tartışıldığı (Kepenekçi, 1999); ortaöğretim Türk edebiyatı ile dil ve anlatım ders kitaplarında insan hakları üzerine çalışıldığı (Kepenekçi ve Aslan, 2011); ilköğretimde demokrasi ve insan hakları eğitiminin ele alındığı

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013



(Gündoğdu, 2004); ilköğretim sosyal bilgiler öğretmenliği programında öğrenim gören öğretmen adaylarının insan hakları ve demokrasi dersinin işlenişine ilişkin görüşlerinin incelendiği (Dolanbay, 2011); ilköğretim sosyal bilgiler programında değerler eğitiminin mevcut durumunun belirlendiği ve öğretmenlere yönelik bir program modülünün geliştirildiği (Yalar, 2010); insan hakları ve demokrasi kavramlarının ilköğretim sosyal bilgiler programındaki yerinin irdelendiği (Koçoğlu, 2008); ilköğretim dördüncü ve beşinci sınıf sosyal bilgiler dersinin insan hakları ve demokrasi eğitimindeki işlevselliğinin incelendiği (Aydeniz, 2010); demokratik değerlerin kazanımı sürecinde örtük programın düşük ve yüksek okul yaşam kalitesine sahip iki ilköğretim okulunda nitel bir çalışma ile incelendiği (Sarı, 2007); yeni sosyal bilgiler ders kitaplarına ilişkin öğretmen görüşlerinin belirlendiği (Taş, 2007); demokratik değerlerin eğitiminde yöntem ve zamanlamanın ele alındığı (Yeşil ve Aydın, 2007); ilköğretim altıncı sınıf sosyal bilgiler programında geçen kavramların kazanımı ve kalıcılığında kavram analizi yönteminin etkisinin incelendiği (Yükselir, 2006) çalışmaların bulunduğu belirlenmiştir.

Yukarıdaki çalışmaların yanı sıra bu çalışmada, öğrencilerin ulusal ve evrensel boyutta demokratik, kendi haklarını koruyabilen, başkalarının haklarına saygı duyabilen vatandaşlar olmaları sürecinde, günümüzde gittikçe daha çok gereksinim duyulan insan hakları, demokrasi ve bunlara bağlı kavramların öğreniminde sosyal bilgiler dersinin önemli olduğu düşüncesinden yola çıkılmıştır. İnsana şekil veren ve bir anlamda demokrasinin durakları olması gereken okullarda öğrencilere bu kavramlarla ilgili farkındalık yaşatmanın ve yaşamlarında uygulayabilmelerini sağlamanın önemli olduğu düşünülmektedir. Bu açıdan bakıldığında ders kitaplarında karşımıza çıkan insan hakları ve demokrasiyle ilgili kavramların hayata geçirilmesi için daha sık ve anlamlı bir şekilde kullanılması gerekmektedir. Bu anlamda araştırmanın sonuçlarının ders kitaplarının içerik düzenleme sürecine katkı getirebileceği düşünülmektedir.

Bu bağlamda bu çalışmanın problemi “insan hakları ve demokrasi ile ilgili belirlenen temel kavramlara altıncı sınıf sosyal bilgiler ders kitabı “Demokrasinin Serüveni” ünitesinde ve yedinci sınıf sosyal bilgiler ders kitabı “Yaşayan Demokrasi” ünitesinde ne oranda yer verilmektedir?” şeklinde ifade edilebilir.

1.2.Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı insan hakları ve demokrasiyle ilgili kavramlara altıncı ve yedinci sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarında yer verilme durumunu incelemektir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- Altıncı sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarında “Demokrasinin Serüveni” ünitesinde insan hakları ve demokrasiyle ilgili kavramlara ne oranda yer verilmektedir?
- Yedinci sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarında “Yaşayan Demokrasi” ünitesinde insan hakları ve demokrasiyle ilgili kavramlara ne oranda yer verilmektedir?

2.YÖNTEM

Araştırmanın modeli, materyali, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve çözümlemesine yönelik bilgiler aşağıda sunulmuştur.

2.1.Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi kullanılmıştır. Nitel araştırmalar, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırmalardır (Yıldırım ve Şimşek, 2011, 39). Nitel araştırmalarda elde edilen sonuçlar konuya ilişkin bir bakış açısı sağlaması bakımından önemlidir

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013



(Kaymakcı ve Öztürk, 2011, 106). Nitel araştırmalarda derine inilerek, yüzeyin altındakini çıkarmak esas olduğundan (Kuş, 2003) bu çalışmada ders kitaplarının araştırmanın amaçları doğrultusunda ayrıntılı incelenmesine çalışılmıştır.

Araştırmada ders kitaplarının insan hakları ve demokrasi kavramlarına yer verme durumlarını incelemek amaçladığından, araştırma nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Eğitim ortamında kullanılan kitaplar, programlar, sınav kâğıtları hatta öğrencilerin sınıfta birbirlerine küçük kâğıtlara yazdıkları notlar bile (Glesne ve Peshkin, 1992) doküman analizi için bir materyal olabilir.

2.2.Araştırmanın Materyali

Araştırmanın materyalini 2011-2012 eğitim öğretim yılında ilköğretim ikinci kademede ders kitabı olarak kullanılan ve MEB (Polat ve Kaya, 2011a; 2011b); Anafen (Koç, 2012a; 2012b); Coşku (Demir ve diğerleri, 2011a; 2011b) yayınevleri tarafından basılan üçü altıncı sınıf, üçü yedinci sınıf olmak üzere toplam altı sosyal bilgiler ders kitabı oluşturmaktadır. Buna göre altıncı sınıf kitabındaki “Demokrasinin Serüveni” ünitesi ile yedinci sınıf ders kitabındaki “Yaşayan Demokrasi” ünitesi inceleme amacıyla seçilmiştir. Araştırmada bu ünitelerin seçilme nedeni bu ünitelerin insan hakları ve demokrasiyle ilgili kavramlarla ilişkili olduğunun düşünülmesidir.

2.3.Veri Toplama Araçları

Araştırmada Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi ve Birleşmiş Milletler İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi’nde geçen insan hakları ve demokrasiyle ilgili belirlenen kavramlar ölçüt kabul edilerek ders kitaplarında bu kavramlara ne kadar yer verildiğini frekans ve yüzde olarak belirleyecek bir veri toplama formu kullanılmıştır.

2.4.Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi

Doküman niteliği taşıyan materyaller sosyal araştırmalarda zengin bir veri kaynağı olabildiğinden (Punch, 2005), araştırmanın amacı doğrultusunda ders kitapları üzerinde betimsel analiz uygulanmıştır. Betimsel analiz, verilerin önceden belirlenen temalara göre incelenmesine yöneliktir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu çalışmada da, Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi ve Birleşmiş Milletler İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi’nde geçen insan hakları ve demokrasiyle ilgili belirlenen kavramlara ders kitaplarında yer verilmesine yönelik betimsel analize dayalı bir çalışma yapılmıştır. Punch’a (2005) göre betimleyici kodlar bir çıkarım gerektirmeyen veya sınırlı çıkarım gerektiren kodlardır ve araştırmacının “verileri hissetmesini” sağlamak adına önemlidir.

Araştırmada uluslararası düzeyde kabul gören Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi (1950) ve Birleşmiş Milletler İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi’nde (1948) geçen insan hakları ve demokrasiyle ilgili belirlenen 22 kavram (adalet, anayasa, barış, bireysel başvuru hakkı, demokrasi (demokratiklik), din inanç vicdan hürriyeti, düşünce özgürlüğü, eğitim fırsatı, eşitlik, hak, hukuk, hürriyet (özgürlük), insan hakları, kanun (yasa), kişi dokunulmazlığı, mahkeme, saygı, seçim (seçme-seçilme), siyasi parti, sosyal güvenlik, vatandaşlık (yurttaşlık), yaşama hakkı) ölçüt kabul edilmiştir. Kavramların belirlenmesi araştırmacılar tarafından gerçekleştirilmiştir. Bunun için öncelikle bildirgelerde ön plana çıkan kavramlar tespit edilmiştir. Bu kavramlardan insan hakları ve demokrasiyle ilgili olanlar uzman görüşü alınarak 22 kavrama indirgenmiştir. Ölçüt kavramların bu kaynaklardan seçilmesi ile kodların ve verilerin geçerlik ve güvenilirliği sağlanmaya çalışılmıştır. Betimsel analiz yoluyla materyal olarak belirlenen altıncı sınıf kitabındaki “Demokrasinin Serüveni” ünitesi ile yedinci sınıf ders kitabındaki “Yaşayan Demokrasi” ünitesi kelime bazında okunmuş, ölçüt kavramlara uygun olduğu belirlenen kavramlar forma kaydedilmiştir. Forma

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013



kaydedilen kavramların frekansları belirlendikten sonra, her bir kavramın belirlenen toplam kavramlar içindeki yüzdesi hesaplanarak yorumlanmıştır.

3.BULGULAR

Altıncı ve yedinci sınıf kitaplarına yapılan betimsel analiz sonucunda elde edilen bulgular aşağıda verilmiştir.

3.1. Altıncı Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında İnsan Hakları ve Demokrasiyle İlgili Kavramlara Yer Verilmesine Yönelik Bulgular

Yapılan betimsel analiz sonucunda, altıncı sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarında insan hakları ve demokrasiyle ilgili kavramlara yer verilmesine ilişkin betimsel istatistikler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1’de görüldüğü gibi, altıncı sınıf sosyal bilgiler dersinde kullanılan üç kitabın ilgili kavramlara yer verme oranları incelendiğinde, üç kitabın tamamında en fazla “hak” (N=444, %27.8), “hürriyet (özgürlük)” (N=215, %13.4) ve “demokrasi (demokratiklik)” (N=181, %11.3) kavramlarına yer verildiği, en az “barış” (N=6, %0.3), “sosyal güvenlik” (N=3, %0.1) ve “bireysel başvuru hakkı” (N=3, %0.1) kavramlarına yer verildiği görülmektedir. En fazla oranda yer verilen kavramlar açısından kitaplar arasında karşılaştırma yapıldığında “hak” kavramına en fazla oranda Anafen’in (%29.37), sonrasında Coşku’nun (%27.30) ve MEB’in (%26.81) yer verdiği; “hürriyet (özgürlük)” kavramına en fazla MEB’in (%15.30), sonrasında Anafen (%12.64) ve Coşku’nun (%11.77) yer verdiği; “demokrasi (demokratiklik)” kavramına en fazla Anafen (%13.01) yer verirken, ardından MEB (%10.57) ve Coşku’nun (%10.35) yer verdiği belirlenmiştir. “Bireysel başvuru hakkı” kavramına sadece Anafen’in (N=3, %0.56) yer verdiği, diğer yayınların hiç yer vermediği; “sosyal güvenlik” kavramına ise sadece Coşku’nun (N=3, %0.70) yer verdiği, diğer yayınların hiç yer vermediği belirlenmiştir. Toplamda ilgili kavramlara altıncı sınıf düzeyinde üç kitap arasında en fazla MEB’in (N=634, %39.7), en az Coşku’nun (N=425, %26.6) yer verdiği görülmektedir.

Ders kitaplarının, insan hakları ve demokrasi kavramlarına yer verme durumlarını ayrı ayrı incelediğimizde aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır:

MEB’in en fazla “hak” kavramına (N=170, %26.81), ardından “hürriyet (özgürlük)” kavramına (N=97, %15.30), sonrasında da “demokrasi (demokratiklik)” (N=67, %10.57) kavramına yer verdiği tespit edilmiştir. MEB’in en az yer verdiği kavramlar “barış” (N=1, %0.16), “siyasi parti” (N=3, %0.47) iken, hiç yer vermediği kavramlar “bireysel başvuru hakkı” ve “sosyal güvenlik” kavramlarıdır.

Anafen’in en fazla “hak” kavramına (N=158, %29.37), ardından “demokrasi (demokratiklik)” kavramına (N=70, %13.01), sonrasında da “hürriyet (özgürlük)” kavramına (N=68, %12.64) yer verdiği belirlenmiştir. En az yer verdiği kavramlar ise “kişi dokunulmazlığı” (N=1, %0.18), “din, inanç, vicdan hürriyeti” (N=3, %0.56), “bireysel başvuru hakkı” (N=3, %0.56), “barış” (N=3, %0.56), “eğitim fırsatı” (N=3, %0.56) kavramlarıdır. Anafen yayınlarının hiç yer vermediği kavram “sosyal güvenlik” kavramıdır.

Coşku’nun en fazla yer verdiği kavramlar “(hak)” (N=116, %27.30), “hürriyet (özgürlük)” (N=50, %11.77), “demokrasi (demokratiklik)” (N=44, %10.35) olarak belirlenmiştir. En az yer verdiği kavramlar ise “kişi dokunulmazlığı” (N=1, %0.23), “barış” (N=2, %0.47), “sosyal güvenlik” (N=3, %0.70), “eğitim fırsatı” (N=3, %0.70), “siyasi parti” (N=3, %0.70) kavramlarıdır. Coşku’nun hiç yer vermediği kavram “bireysel başvuru hakkı” kavramıdır.

Tablo 1. Altıncı Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında İnsan Hakları ve Demokrasiyle İlgili Kavramlara Yer Verilmesine İlişkin Betimsel İstatistikler

KAVRAMLAR	MEB		ANAFEN		COŞKU		TOPLAM	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Adalet	6	0.95	13	2.42	5	1.18	24	1.5
Anayasa	37	5.84	8	1.49	8	1.88	53	3.3
Barış	1	0.16	3	0.56	2	0.47	6	0.3
Bireysel Başvuru Hakkı	0	0	3	0.56	0	0	3	0.1
Demokrasi (Demokratiklik)	67	10.57	70	13.01	44	10.35	181	11.3
Din, İnanç, Vicdan Hürriyeti	14	2.20	3	0.56	10	2.35	27	1.6
Düşünce Özgürlüğü	29	4.58	4	0.74	24	5.65	57	3.5
Eğitim Fırsatı	5	0.79	3	0.56	3	0.70	11	0.6
Eşitlik	22	3.47	19	3.53	22	5.18	63	3.9
Hak	170	26.81	158	29.37	116	27.30	444	27.8
Hukuk	36	5.68	24	4.46	12	2.83	72	4.5
Hürriyet (Özgürlük)	97	15.30	68	12.64	50	11.77	215	13.4
İnsan Hakları	42	6.62	42	7.81	37	8.70	121	7.5
Kanun (Yasa)	35	5.52	35	6.50	39	9.18	109	6.8
Kişi Dokunulmazlığı	7	1.10	1	0.18	1	0.23	9	0.5
Mahkeme	5	0.79	4	0.74	6	1.41	15	0.9
Saygı	8	1.26	6	1.11	6	1.41	20	1.2
Seçim (Seçme-Seçilme)	25	3.95	32	5.95	12	2.83	69	4.3
Siyasi Parti	3	0.47	13	2.42	3	0.70	19	1.1
Sosyal Güvenlik	0	0	0	0	3	0.70	3	0.1
Vatandaşlık (Yurttaşlık)	12	1.89	24	4.46	17	4	53	3.3
Yaşama Hakkı	13	2.05	5	0.93	5	1.18	23	1.4
TOPLAM	634	39.7	538	33.7	425	26.6	1597	100

Yakın oranda yer verilen kavramlar açısından incelendiğinde, “adalet” kavramının MEB (%0.95) ve Coşku’da (%1.18); “din, inanç, vicdan hürriyeti” kavramının MEB (%2.20) ve Coşku’da (%2.35); “eğitim fırsatı” kavramının MEB (%0.79) ve Coşku’da (%0.70); “eşitlik” kavramının MEB (%3.47) ve Anafen’de (%3.53); “hak” kavramının MEB (%26.81) ve Coşku’da (%27.30); “mahkeme” kavramının MEB (%0.79) ve Anafen’de (%0.74); “saygı” kavramının MEB (%1.26) ve Anafen’de (%1.11) yakın oranlarda kullanıldığı belirlenmiştir. Buna göre, MEB yayınının bazı kavramlara yer verme oranı bakımından Anafen ve Coşku yayınları ile tutarlılık gösterdiği, ancak Anafen ve Coşku arasında bu tutarlılığın bulunmadığı belirlenmiştir.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013

3.2. Yedinci Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında İnsan Hakları ve Demokrasiyle İlgili Kavramlara Yer Verilmesine Yönelik Bulgular

Yapılan betimsel analiz sonucunda, yedinci sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarında insan hakları ve demokrasiyle ilgili kavramlara yer verilmesine ilişkin betimsel istatistikler Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Yedinci Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında İnsan Hakları ve Demokrasiyle İlgili Kavramlara Yer Verilmesine İlişkin Betimsel İstatistikler

KAVRAMLAR	MEB		ANAFEN		COŞKU		TOPLAM	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Adalet	2	1.12	13	3.87	6	1.84	21	2.5
Anayasa	14	7.87	25	7.44	35	10.74	74	8.8
Barış	1	0.56	1	0.30	1	0.31	3	0.3
Bireysel Başvuru Hakkı	0	0	0	0	0	0	0	0
Demokrasi (Demokratiklik)	24	13.49	44	13.09	36	11.04	104	12.3
Din, İnanç, Vicdan Hürriyeti	1	0.56	1	0.30	4	1.23	6	0.7
Düşünce Özgürlüğü	2	1.12	5	1.49	5	1.53	12	1.4
Eğitim Fırsatı	1	0.56	3	0.89	1	0.31	5	0.5
Eşitlik	2	1.12	13	3.87	15	4.60	30	3.5
Hak	5	2.81	66	19.64	31	9.51	102	12.1
Hukuk	9	5.05	23	6.85	12	3.68	44	5.2
Hürriyet (Özgürlük)	1	0.56	9	2.68	11	3.37	21	2.5
İnsan Hakları	0	0	9	2.68	7	2.15	16	1.9
Kanun (Yasa)	67	37.64	56	16.67	84	25.77	207	24.6
Kişi Dokunulmazlığı	0	0	3	0.89	0	0	3	0.3
Mahkeme	10	5.62	9	2.68	8	2.45	27	3.2
Saygı	2	1.12	11	3.27	7	2.15	20	2.3
Seçim (Seçme-Seçilme)	14	7.87	16	4.76	28	8.59	58	6.9
Siyasi Parti	2	1.12	5	1.49	13	3.99	20	2.3
Sosyal Güvenlik	1	0.56	0	0	2	0.61	3	0.3
Vatandaşlık (Yurttaşlık)	20	11.25	20	5.95	20	6.13	60	7.1
Yaşama Hakkı	0	0	4	1.19	0	0	4	0.4
TOPLAM	178	21.2	336	40	326	38.8	840	100

Tablo 2’de görüldüğü üzere; yedinci sınıf sosyal bilgiler dersinde kullanılan üç kitabın tamamının ilgili kavramlara yer verme durumları incelendiğinde, üç kitabın toplamında en fazla

“kanun (yasa)” (N=207, %24.6), “demokrasi (demokratiklik)” (N=104, %12.3) ve “hak” (N=102, %12.1) kavramlarına yer verildiği belirlenmiştir. En az yer verilen kavramların da “barış” (N=3, %0.3), “kişi dokunulmazlığı” (N=3, %0.3) ve “sosyal güvenlik” (N=3, %0.3) kavramlarının olduğu belirlenmiştir. “Bireysel başvuru hakkı” kavramına üç yayında da hiç yer verilmemiştir. En fazla oranda yer verilen kavramlar açısından kitaplar arasında karşılaştırma yapıldığında “kanun (yasa)” kavramına MEB’in (%37.64) en fazla yer verdiği, sonrasında sırasıyla Coşku’nun (%25.77) ve Anafen’in (%16.67) yer verdiği; “demokrasi (demokratiklik)” kavramına en fazla MEB’in (%13.49), sonrasında Anafen (%13.09) ve Coşku’nun (%11.04) yer verdiği; “hak” kavramına en fazla Anafen (%19.64), ardından Coşku (%9.51), sonrasında MEB’in (%2.81) yer verdiği belirlenmiştir. En az yer verilen kavramlar açısından kitaplar arasında karşılaştırma yapıldığında “barış” kavramına her yayının 1’er kez yer verdiği; “kişi dokunulmazlığı” kavramına (N=3, %0.89) ve “yaşama hakkı” kavramına (N=4, %1.19) sadece Anafen’in yer verdiği, diğer yayınların bu kavramlara hiç yer vermediği; “sosyal güvenlik” kavramına Coşku (N=2, %0.61) ve MEB (N=1, %0.56) yer verirken Anafen’in hiç yer vermediği; “insan hakları” kavramına Anafen (N=9, % 2.68) ve Coşku (N=7, %2.15) yer verirken MEB’in hiç yer vermediği belirlenmiştir. Toplamda ilgili kavramlara yedinci sınıf düzeyinde en fazla Anafen’in (N=336, %40), en az MEB’in (N=178, %21.2) yer verdiği belirlenmiştir.

Ders kitaplarının, insan hakları ve demokrasi kavramlarına yer verme durumlarını ayrı ayrı incelediğimizde aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır:

MEB’in en fazla “kanun (yasa)” (N=67, %37.64), “demokrasi (demokratiklik)” (N=24, %13.49) ve “vatandaşlık (yurttaşlık)” (N=20, %11.25) kavramlarına yer verdikleri tespit edilmiştir. MEB’in en az yer verdiği kavramlar ise “barış” (N=1; %0.56), “din, inanç, vicdan hürriyeti” (N=1; %0.56), “eğitim fırsatı” (N=1; %0.56), “hürriyet (özgürlük)” (N=1; %0.56), “sosyal güvenlik” (N=1; %0.56) kavramlarıdır. MEB’in hiç yer vermediği kavramlar ise “bireysel başvuru hakkı”, “insan hakları”, “kişi dokunulmazlığı”, “yaşama hakkı” kavramlarıdır.

Anafen’in en fazla “hak” (N=66, %19.64), “kanun (yasa)” (N=56, %16.67), “demokrasi (demokratiklik)” (N=44, %13.09) kavramlarına yer verdiği belirlenmiştir. En az yer verdiği kavramlar “barış” (N=1, %0.30) ve “din, inanç, vicdan hürriyeti” (N=1, % 0.30) kavramlarıdır. Anafen yayınlarının hiç yer vermediği kavramlar ise “sosyal güvenlik” ve “bireysel başvuru hakkı” kavramlarıdır.

Coşku’nun en fazla yer verdiği kavramlar “kanun (yasa)” (N=84, %25.77), “demokrasi (demokratiklik)” (N=36, %11.04), “anayasa” (N=35, %10.74) olarak belirlenmiştir. En az yer verdiği kavramlar ise “barış” (N=1, %0.31) ve “eğitim fırsatı” (N=1, %0.31) kavramlarıdır. Coşku’nun hiç yer vermediği kavramlar “bireysel başvuru hakkı”, “kişi dokunulmazlığı” ve “yaşama hakkı” kavramlarıdır.

Yakın oranda yer verilen kavramlar açısından incelendiğinde, “eğitim fırsatı” kavramının MEB (%0.56) ve Coşku’da (%0.31); “mahkeme” kavramının Anafen (%2.61) ve Coşku’da (%2.45), “sosyal güvenlik” kavramının MEB (%0.56) ve Coşku’da (%0.61); “vatandaşlık (yurttaşlık)” kavramının Anafen (%5.95) ve Coşku’da (%6.13) yakın oranlarda kullanıldığı belirlenmiştir. Buna göre, Coşku yayınının bazı kavramlara yer verme oranı bakımından MEB ve Anafen ile tutarlılık gösterdiği, ancak MEB ve Anafen arasında bu tutarlılığa rastlanmadığı görülmektedir.

Ders kitaplarının kavramlara yer verme oranları sınıf düzeylerine göre karşılaştırıldığında; hem altıncı hem de yedinci sınıf kitaplarında genel olarak en çok “hak” ve “demokrasi” kavramlarına yer verildiği, her iki sınıfın kitaplarında da genel olarak en az “barış”, “sosyal güvenlik” ve “bireysel başvuru hakkı” kavramlarına yer verildiği belirlenmiştir.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013



4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırma sonucunda genel olarak ilköğretim altıncı ve yedinci sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarında insan hakları ve demokrasi ile doğrudan ilgili bazı kavramlara en çok yer verildiği, ancak bunlarla ilgili bazı alt ve yan kavramlara yeterince ya da hiç yer verilmediği belirlenmiştir. Bu kavramlara yer verilmesinde ders kitapları ve sınıflar arasında bir istikrar olmadığı da görülmektedir. Araştırma sonucunda altıncı ve yedinci sınıf ders kitaplarında ortak olarak en çok “hak” ve “demokrasi” kavramlarına yer verildiği, en az “barış” ve “sosyal güvenlik” ve “bireysel başvuru hakkı” kavramlarına yer verildiği saptanmıştır. Kepenekçi’nin (1999) yaptığı çalışmaya göre, 1997-1998 öğretim yılında liselerde işlenen sosyal, kültürel ve tarihsel içerikli ders kitaplarında, özellikle de edebiyat ve tarih kitaplarında, insan hakları ile ilgili ifadeler ve konulara beklenenden fazla yer verilmektedir ve bunun en önemli nedeni bu derslere ait programlarda insan haklarını konu alan düzenlemelere gidilmemiş olmasıdır. Aydeniz’e (2010) göre ders kitapları, insan hakları ve demokrasi konularında içerik açısından yeterli değildir. Kavramların soyut ve havada kalmayacak şekilde, yapılandırmacı yaklaşımın tekniklerinden yararlanılarak kazanıma dönüştürülmesi gerekmektedir. Dolanbay’ın (2011) yapmış olduğu ilköğretim sosyal bilgiler öğretmenliği programında öğrenim gören öğretmen adaylarının insan hakları ve demokrasi dersinin işlenişine ilişkin görüşlerine yönelik çalışmasında ise öğrencilerin büyük oranda ders kitabının bilişsel ve duyuşsal gelişimleri açısından uygun olduğu, ders kitabının insan hakları ve demokrasi kavramlarını öğretme noktasında yeterli olduğu ve konularının da ilgi çekici olduğu tespit edilmiştir. Sarı (2007) demokratik değerlerin kazanımı sürecinde örtük programın etkisini araştırdığı çalışmasında ders kitaplarındaki antidemokratik unsurları sorgulamış ve öğretmenlerin özellikle eşitlik konusunda milliyet ve din unsurlarının göz ardı edilmeden sunulmasını önerdiklerini belirlemiştir. Taş (2007) sosyal bilgiler ders kitaplarına ilişkin öğretmen görüşlerini araştırdığı çalışmasında öğretmenlerin yaklaşık yarısının, kitaplarda demokratik bir toplumda iyi vatandaşlığı geliştirecek niteliklere yer verildiğine yönelik görüşlere sahip olduğunu belirtmiştir. Yeşil ve Aydın (2007) yaptıkları çalışmada şu ifadeler yer vermişlerdir: “Türkiye’de ve diğer ülkelerdeki eğitim programlarında demokrasi konularına yer verilmesine, adına sempozyum, kongre ve paneller düzenlenmesine, kitap ve makaleler yazılmasına rağmen, demokratik değerlerin sık sık ihlal edildiği görülmektedir. Bu durum, verilen demokratik değerler eğitiminin etkisiz olduğunu ortaya koymaktadır. Bunun önemli bir nedeni, eğitim anlayışının ve öğretim yöntemlerinin etkisizliğidir. Bilindiği üzere okullarımızda genellikle, öğrencilere düşünme, ifade etme, tartışma, katılma vb. demokratik davranışları sergileme imkânı tanımayan, öğretmen merkezli anlayışa dayanan “düz anlatım” yöntemi kullanılmaktadır. Bu yöntem, demokratik değerler bilgisinin verilmesinde etkili olabilir, ancak tutum ve davranış kazandırmada etkili olması güçtür.”

Ders kitaplarında “sosyal güvenlik” ve “bireysel başvuru hakkı” kavramlarına az yer verilmesine sebep olarak bu dersi alan öğrencilerin somut işlemler döneminden soyut işlemler dönemine geçiş aşamasında olması düşünülebilir. Çünkü bu kavramlar, özellikle çalışma hayatı ve sosyal yaşamdaki bazı girişimler sırasında yaşayarak öğrenilebilecek niteliktedir. Piaget’in bilişsel gelişim dönemlerini açıklarken de belirttiği gibi çocuğun somut işlemler dönemi ile soyut işlemler dönemindeki kavram kazanımı arasında farklılık vardır. Küçük yaşlarda daha çok dış dünyada karşılığı olan somut kavramlar, yaş ilerledikçe de soyutluk derecesi artan kavramlar kazanılmaktadır (Yükselir, 2006). Somut işlemler dönemi, 7-11 yaş arası dönem olup, ilköğretimin ilk beş yılına denk gelir. Bu dönemde bireyin sınıflama, sınıflandırma, karşılaştırma, dört işlem yapma ve dönüştürme gibi becerileri gelişir, çocuğun işlemleri muhakeme edişi mantıklı bir hale gelir. Çocuklar bu dönemde vatan, demokrasi gibi soyut kavramları konuşurken kullanabilmekle birlikte, soyut içeriği kavramada ve anlamlandırmada zorluk çekebilirler. Bu nedenle sosyal bilgiler dersinde soyut kavramların somut materyaller ve örneklerle desteklenmesi gerekmektedir (Erden,

Tarihsiz, 71; Özmen, 2004). Kavramların öğretiminde çocuğun yaşı, bilişsel gelişim özellikleri, sosyo-ekonomik düzeyi dikkate alınmalı ve özellikle de örneklerin sunumunda somuttan soyuta, yakından uzağa, özelden genele bir yaklaşım izlenmelidir (Yükselir, 2006).

Çalışmada incelenen altıncı ve yedinci sınıf ders kitaplarında en çok yer verilen kavramlar arasında “demokrasi” kavramının yer almasının, öğrencilerin bu kavramla ilgili özellikleri kazanabilmeleri bakımından önemli olduğu düşünülmektedir. Ancak öğrencilerin bu kavramla ilgili kazanımlarının bilişsel alanın hatırlama basamağının ötesinde en az uygulama basamağına çıkarabilmeleri için (Anderson ve Krathwohl, 2010) çok daha fazlası gerekmektedir. Demokrasi ve buna bağlı kavram ve değerlerin eğitimi formal olarak okullarda, informal olarak ise ailede ve toplumda verilebildiği düşünüldüğünde, bireylerin, demokrasinin ilke ve değerlerini doğru olarak öğrenebilmeleri, devletin ve eğitimin demokratik bir yapıya sahip olabilmesi ve okullarda demokrasi eğitiminin verilmesi ve eğitimin demokratik olması ile mümkündür. Çünkü demokrat olma ya da demokratik davranma duyuşsal bir özelliktir ve duyuşsal özellikler büyük oranda sosyal öğrenme sürecinde gözlem ve model alma ile kazanılır (Martin ve Briggs, 1986). Bu da demektir ki; demokrasinin benimsenmesi ve gelişmesi için ülkenin tüm kurumları ve aileler yapı ve işleyiş olarak demokratik değerlere sahip olmalıdır. Bununla birlikte bireyler de, demokratik yurttaşlık bilincini kazanıp katılımcılık anlayışını geliştirerek çevresiyle sıkı bir etkileşim ve iletişim içerisinde bulunmalıdır. Okul ile aile arasında kurulacak sağlıklı iletişim demokrasinin sağlıklı bir şekilde işlenmesini sağlayacaktır (Gülbüz ve Gündüz, 2011, 19). Ne var ki okul toplumu oluşturmaya çalışanlar, okulda ve evde öğrenilenler arasında temelde farklılıklar bulunduğu, dolayısıyla teori ve gerçeklik arasında farklılıklar bulunduğunu vurgulamaktadırlar. Bunun yanı sıra ilköğretimde demokrasi ve insan hakları öğretiminde konuyla ilgili duyuşsal alan eğitime erken yaşlardan başlayarak önem verilmelidir. Bunun yanında etkili demokrasi ve insan hakları eğitimi gerçekleştirilebilmek açısından formal program yanında yazılı olmayan ve okul kültürü ile değerlerini yansıtan örtük programın da mutlaka dikkate alınması gerekliliği ortaya çıkmıştır. Araştırma sonuçları demokrasi ve insan hakları eğitiminin karakter eğitimi programlarıyla desteklenmesi gerekliliğini de göstermiştir (Gündoğdu, 2004).

İnsan hakları ve demokrasi dersinde bilişsel gelişim sürecinin yanında daha da önemli bir boyut olan duyuşsal gelişim yani tutum geliştirmenin ön plana alınması gerekmektedir. Soyut ve kuramsal bilgilerin aktarılmasıyla insan hakları ve demokrasi eğitiminin etkili olması beklenilmemelidir yaparak-yaşayarak öğrenme ilkesi uygulanmalıdır. İnsan hakları ve demokrasi; teorik olarak sınıflarda işlenen bir ders olmaktan çıkarılmalı ve uygulamaya dönük olmalıdır (Dolanbay, 2011). Çünkü sosyal bilgiler dersinin gerçek yaşamla bağlantılarının fazla olması öğrencinin de bir şekilde yaşamın tam içinde olmasını gerektirir (Ayar, 2006).

Ders etkinliklerinin yapılmasında dersin programının ve kitaplarının öğretmen ve öğrencileri kılavuzlama rolü düşünüldüğünde, demokrasi ve insan hakları eğitimi verme açısından elverişli ortamlar yaratabilecek metinlerin seçilmesinde ders kitabı yazarları bu durumu da göz önünde bulundurmalıdır. Yazarlar, kitaplarını yazarken her ne kadar o derslerin programlarını dikkate almak zorundaysa da kendilerine tanınmış yetkileri kullanarak, kitaplarına insan haklarına duyarlı metinler seçmeye özen göstermelidir (Kepenekçi ve Aslan, 2011) ve programlar da bunu destekleyecek biçimde hazırlanmalıdır (Koçoğlu, 2008).

Sonuç itibarıyla ders kitaplarında adalet, barış, saygı, eşitlik, özgürlük gibi değerlere; hak, hukuk, kanun, anayasa, mahkeme gibi hukuki kavramlara; düşünce özgürlüğü, din inanç vicdan hürriyeti, kişi dokunulmazlığı, bireysel başvuru hakkı, sosyal güvenlik gibi anayasal haklara ve yaşamın her anında karşımıza çıkabilecek olan yaşama hakkı, eğitim fırsatı, demokrasi, vatandaşlık, insan hakları gibi temel kavramların etkinlikler yoluyla daha sık ve anlamlı olarak kullanılması gerektiği düşünülmektedir. Özellikle Türkiye’nin Avrupa Birliği’ne uyum sürecini

yaşadığımız bu tarihi süreçte bu tür kavramların ilköğretimde verilmesi öğrencilerin kişilik gelişiminde demokratik tutum sergilemelerine temel oluşturarak haklarını bilen ve arayan bireyler olmasına büyük katkı getireceği düşünülmektedir.

Çalışmanın sonuçları doğrultusunda uygulamaya dönük şu öneriler ileri sürülebilir:

- Sosyal bilgiler derslerinde öğretmenler, demokratik uygulamaları sınıfta öğrencilerin yaşamasını sağlayarak bu deneyimlerin gerçek yaşamda da yer bulmasına liderlik yapabilirler.
- Öğrencilerin bu kavramları kazanmaları için örnek olay, problem çözme, proje temelli öğretim, tartışma gibi yöntem ve teknikler kazanımlara ve konulara uygun olarak kullanılabilir.
- İlköğretim öğrencilerinin demokrasiyle ilgili kavramları sosyal bilgiler dersinin dışındaki derslerde de disiplinlerarası yaklaşımla öğrenmeleri sağlanmalıdır.
- İlköğretim öğrencilerinin demokrasi ve unsurlarının etkin öğretimini aile, sosyal çevre ve okul işbirliği ve etkileşimi çerçevesi içerisinde olmalıdır. İnsan hakları ve demokrasiyle ilgili bilgilerin öğretilmesinden sonra pekiştirilebilmesine yönelik uygulamalar ve etkinlikler yapılmalıdır.

Bu konuyla ilgili ileride yapılacak araştırmalara yönelik şu öneriler ileri sürülebilir:

- Bu çalışmada sosyal bilgiler ders kitaplarının altıncı sınıfın “Demokrasinin Serüveni” ünitesi ve yedinci sınıfın “Yaşayan Demokrasi” ünitesi incelenmiştir. Diğer bölümler de aynı yöntemle insan hakları ve demokrasi kavramları kapsamında incelenebilir.
- Bu çalışmada altıncı ve yedinci sınıf sosyal bilgiler ders kitapları incelenmiştir. Benzer bir çalışma dört, beş ve sekizinci sınıfların ders kitaplarında da yapılabilir.
- Öğretmenlerin ders kitaplarında ve etkinliklerde insan hakları ve demokrasi kavramlarına yer verilmesine yönelik görüşleri alınabilir.

KAYNAKÇA

- AKDAĞ, H. (2009). İlköğretim 6. ve 7. sınıf sosyal bilgiler öğretim programının öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi (Konya ili örneği). *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21, 1-14.
- ANDERSON, L. W. ve KRATHWOHL, D. R. (2010). *Öğrenme, öğretim ve değerlendirme ile ilgili bir sınıflama* (çev. D. A. Özçelik). Ankara: Pegem Akademi.
- ASLAN, E. (1991). Ortaöğretimdeki Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük ders kitapları. Ş. Ozil ve N. Tapan (Ed.), *Türkiye'nin Ders Kitapları-Ortaöğretim Ders Kitaplarına Eleştirel Bir Yaklaşım* (175-203).
- AVRUPA İNSAN HAKLARI SÖZLEŞMESİ (1950). http://www.anayasa.gov.tr/files/bireysel_basvuru/AIHS_tr.pdf adresinden 22.10.2013 tarihinde erişilmiştir.
- AYAR, R. (2006). *İlköğretim sosyal bilgiler dersinde hepimizin dünyası ünitesi için yapılandırmacı yaklaşıma göre öğretim etkinliklerinin geliştirilmesi*. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- AYDENİZ, D. (2010). *İlköğretim 4.-5. sınıf sosyal bilgiler dersinin insan hakları ve demokrasi eğitimindeki işlevselliği*. Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

- AYKAÇ, M. ve ADIGÜZEL, Ö. (2011). Sosyal bilgiler dersinde yaratıcı dramının yöntem olarak kullanılmasının öğrenci başarısına etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(1), 297-314.
- AYTEN, P. (2006). *İlköğretim okullarında sosyal bilgiler dersini yürüten 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersi öğretim programına ilişkin görüşleri*. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- BİRLEŞMİŞ MİLLETLER İNSAN HAKLARI EVRENSEL BEYANNAMESİ (1950). <http://www.kamudeneticiligi.gov.tr/contents/files/688B1--Insan-Haklari-Evrensel> Beyannamesi adresinden 22.10.2013 tarihinde erişilmiştir.
- DEMİR, E. ve diğerleri. (2011). *6. sınıf sosyal bilgiler ders kitabı*. İstanbul: Coşku.
- DEMİR, E. ve diğerleri. (2011). *7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabı*. İstanbul: Coşku.
- DEMİREL, Ö. (2005). *Öğretimde planlama ve değerlendirme öğretme sanatı*. Ankara: PegemA.
- DOĞAN, O. (2007). *İlköğretim 5. sınıf sosyal bilgiler dersi “bir ülke bir bayrak” ünitesindeki kavramların öğrenilmesinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- DOĞAN, Y. (2008). Sosyal bilgiler öğretiminde tarihsel yazılı kanıt kullanmanın öğrencilerin akademik başarısına etkisi. *TSA*, 12(2), 171-186.
- DOĞAN, Y. ve ALKIŞ, S. (2007). Sınıf öğretmeni adaylarının sosyal bilgiler derslerinde çoklu zekâ alanlarını kullanabilmelerine yönelik görüşleri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, XX(2), 327-339.
- DOLANBAY, H. (2011). *İlköğretim sosyal bilgiler öğretmenliği programında öğrenim gören öğretmen adaylarının insan hakları ve demokrasi dersinin işlenişine ilişkin görüşleri*. Yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- ERDEN, M. (Tarihsiz). *Sosyal bilgiler öğretimi*. İstanbul: Alkım.
- ERSOZLU, Z. N. ve KAZU, H. (2011). İlköğretim beşinci sınıf sosyal bilgiler dersinde uygulanan yansıtıcı düşünmeyi geliştirme etkinliklerinin akademik başarıya etkisi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 141-159.
- EVİN, İ. ve KAFADAR, O. (2004). İlköğretim sosyal bilgiler programının ve ders kitaplarının ulusal ve evrensel değerler yönünden içerik çözümlemesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2, 293-302.
- GLÉSNE, C. ve PESHKIN, A. (1992). *Becoming qualitative researchers-An introduction*. N.Y.: Longman.
- GÖKKAYA, A. K. ve YEŞİLBURSA, C. C. (2009). Sosyal bilgiler öğretiminde tarihi yerlerin kullanımının akademik başarıya etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 483-506.
- GÜNDÖĞDU, K. (2004). *İlköğretimde demokrasi ve insan hakları eğitimi üzerine bir durum çalışması*. Doktora tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- GÜRBÜZ, G. ve GÜNDÜZ, S. (2011). İlköğretim okulu öğrencilerinin demokrasi unsurları ile ilgili görüşleri: (Bolu ili Gazipaşa ilköğretim okulu örneği). *Turan Stratejik Araştırmalar Merkezi Dergisi (Turan-Sam)*, 3(12), 17-30.
- İMAMOĞLU, H. V. ve ÇEKEN, R. (2011). İlköğretim sosyal bilgiler dersinin bilim tarihi açısından fen ve teknoloji dersi ile ilişkilendirilmesi üzerine disiplinler arası bir bakış. *ODÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 71-87.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013



- KALAYCIOĞLU, E. (2007). *İlköğretim 4. ve 5. sınıf sosyal bilgiler programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*. Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- KARAKUŞ, F. (2006). *Sosyal bilgiler öğretiminde yapıcı öğrenme ve otantik değerlendirme yaklaşımlarının öğrencilerin akademik başarı, kalıcılık ve sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarına etkisi*. Doktora tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- KAYA B. ve ERSOY, A. F. (2011). Geleneksel sınıflarda sosyal bilgiler dersinde zaman içinde bilim ünitesinde aktif öğrenme yönteminin öğrenci başarı ve tutumu üzerine etkisi. *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi*, 1(2), 92-103.
- KAYMAKCI, S. ve ÖZTÜRK, T. (2011). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin proje çalışmalarıyla ilgili görüşleri. *ODÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 103-128.
- KEPENEKÇİ, Y. K. (1999). *Türkiye’de genel ortaöğretim kurumlarında insan hakları eğitimi*. Doktora tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- KEPENEKÇİ, Y. K. ve ASLAN, C. (2011). Ortaöğretim Türk edebiyatı ile dil ve anlatım ders kitaplarında insan hakları üzerine bir çözümleme. *Turkish Studies*, 6(1), 483-502.
- KOÇ, M. (2012a). *6. sınıf sosyal bilgiler ders kitabı*. İstanbul: Anafen.
- KOÇ, M. (2012b). *7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabı*. İstanbul: Anafen.
- KOÇOĞLU, E. (2008). *İnsan hakları ve demokrasi kavramlarının ilköğretim sosyal bilgiler müfredatındaki yeri*. Yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- KOÇYİĞİT, Ş. (2002). *İlköğretim II. kademedeki sosyal bilgiler dersinin hedeflerine ulaşma derecesi (Şereflikoçhisar ilçesi örneği)*. Yüksek lisans tezi, Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- KUŞ, E. (2003). *Nicel-nitel araştırma teknikleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- MARTIN, B. ve BRIGGS, L. J. (1986). *The affective and cognitive domains: Integration for instruction and research*. USA: Educational Technology.
- MEB (2005). İlköğretim sosyal bilgiler dersi (6-7. sınıflar) öğretim programı. <http://ttkb.meb.gov.tr/www/ogretim-programlari/icerik/72> adresinden 23.10.2013 tarihinde erişilmiştir.
- MEB (2011). İlköğretim vatandaşlık ve demokrasi eğitimi dersi (8. sınıf) öğretim programı. <http://ttkb.meb.gov.tr/www/ogretim-programlari/icerik/72> adresinden 23.10.2013 tarihinde erişilmiştir.
- MEB (2013). Ortaöğretim demokrasi ve insan hakları dersi öğretim programı. <http://ttkb.meb.gov.tr/www/ogretim-programlari/icerik/72> adresinden 23.10.2013 tarihinde erişilmiştir.
- ÖZMEN, H. (2004). Fen öğretiminde öğrenme teorileri ve teknoloji destekli yapılandırmacı (constructivist) öğrenme. *The Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET*, 3(1), 100-111.
- ÖZTÜRK, C. (2009). *Sosyal bilgiler öğretimi*. Ankara: Pegem Yayınevi.
- POLAT, M. ve KAYA, N. (2011a). *6. sınıf sosyal bilgiler ders kitabı*. Ankara: MEB.

- POLAT, M. ve KAYA, N. (2011b). *7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabı*. Ankara: MEB.
- PUNCH, K. F. (2005). *Sosyal araştırmalara giriş-Nitel ve nicel yaklaşımlar* (çev. D. Bayrak, H. Bader Arslan, Z. Akyüz). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- SARI, M. (2007). *Demokratik değerlerin kazanımı sürecinde örtük program: Düşük ve yüksek “okul yaşam kalitesi”ne sahip iki ilköğretim okulunda nitel bir çalışma*. Doktora tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- TARMAN, B., ACUN, İ. ve YÜKSEL, Z. (2010). Sosyal bilgiler eğitimi alanındaki tezlerin değerlendirilmesi. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(3), 725-746.
- TAŞ, A. M. (2004). Sosyal bilgiler öğretmenliği eğitimi program standartlarının belirlenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(1), 28-54.
- TAŞ, A. M. (2007). Yeni sosyal bilgiler ders kitaplarına ilişkin öğretmen görüşlerinin belirlenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17, 519-532.
- TOZLU, N. (1998). *Erdemli toplum olma yolunda*. Ankara: Yirmibirinci yüzyıl.
- ÜNAL, Ç. ve ÇELİKKAYA, T. (2009). Yapılandırmacı yaklaşımın sosyal bilgiler öğretiminde başarı, tutum ve kalıcılığa etkisi (5. sınıf örneği). *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(2), 197-212.
- ÜNAL, F. (2011). 6. sınıf sosyal bilgiler “demokrasinin serüveni” ünitesinin değerlendirilmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(22), 33-50.
- YALAR, T. (2010). *İlköğretim sosyal bilgiler programında değerler eğitiminin mevcut durumunun belirlenmesi ve öğretmenlere yönelik bir program modülü geliştirme*. Doktora tezi, Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- YAZICI, K. ve YEŞİLBURSA, C. C. (2007). Sosyal bilgiler derslerinde yazılı materyallerin öğrencilerin okuma seviyelerine uygunluğunun belirlenmesinde kullanılan ölçme araçları. *TSA*, 11(1), 83-98.
- YEŞİL, R. ve AYDIN, D. (2007). Demokratik değerlerin eğitiminde yöntem ve zamanlama. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(2), 65-84.
- YILAR, B. (2007). *İlköğretim 5.sınıf öğrencilerinin bazı coğrafya kavramlarını anlama düzeyleri ve kavram yanlışları*. Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- YILDIRIM, A. ve ŞİMŞEK, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- YILMAZ, K. ve TEPEBAŞ, F. (2011). İlköğretim düzeyinde sosyal bilgiler eğitiminde karşılaşılan sorunlar: Mesleğine yeni başlayan sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(1), 157- 177.
- YÜKSELİR, A. (2006). *İlköğretim altıncı sınıf sosyal bilgiler programında geçen kavramların kazanımı ve kalıcılığında kavram analizi yönteminin etkisi*. Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013





İM FOKUS DER ÖFFENTLICHEN DISKUSSION: MARTIN WALSERS ROMAN „EİN SPRINGENDER BRUNNEN”*

*İsmail BOYACI***

TARTIŞMALARIN ODAĞINDA: MARTİN WALSER’İN ROMANI “EİN SPRİNGENDER BRUNNEN”)

ÖZET

1927 doğumlu Martin Walser verdiği eserleriyle, savaş sonrası dönemi en iyi betimleyen bir yazar olarak kabul edilir ve kamuoyunda siyasal kimliğiyle ön plana çıkar. Ancak 1998 yılında yayınlanan “EinspringenderBrunnen” romanında 1932 – 1945 yılları arası kendisinin de doğup büyüdüğü, Almanya’nın güneyindeki Wasserburg köyünde yetişen Johann’ın hayat hikâyesi yer alır. Yazar ile ortak noktaları çok olan Johann’ın yazar olma yolunda geçirdiği evreler ben merkezli değil, 3. şahıs perspektifiyle anlatılır. Ne var ki anlatılanlar Johann’ın algılama, deneyim ve değerlendirme çerçevesiyle sınırlı kalır. Bu yüzden dönemin olumsuzlukları ve şiddeti tam anlamıyla yer almaz. Böylece tabu sayılabilecek bir alanı farklı bir şekilde dile getirir. Tam bu noktada roman, neden toplama kampları ve Yahudilere yapılan zulüm açıkça ifade edilmiyor diye, eleştirilere maruz kalır. Walser, Alman Yayıncıları Barış Ödülünü alırken yaptığı konuşmada bu ve benzeri konulara açıklık getireyim derken, tam tersine tartışmaların alevlenmesine ve yayılmasına sebep olur ve roman bir derece bu tartışmaların gölgesinde kalır. Bu yazıda hem bu tartışmalar hem de roman metni ele alınmıştır. Johann’ın annesi lokanta ve kömür işletmelerini ekonomik çöküşten kurtarmak için dönemin (Hitler) iktidarından faydalanmaya çalışırken, savaş karşıtı babası ise ağır hasta olarak kendini sanata ve edebiyata adan ve oğluna bu yönde dil becerileri kazandırmaya çalışır, böylece Johann’ın yazar olma yolunda büyük katkısı olur. Sonuç bölümünde ise konunun özeti ve bir değerlendirmesi yer almaktadır.

Anahtar Kelimeler: Martin Walser, EinspringenderBrunnen, Nasyonal sosyalizm, Hitler

*Bu makale Crosscheck sistemi tarafından taranmış ve bu sistem sonuçlarına göre orijinal bir makale olduğu tespit edilmiştir.

** Doç. Dr. Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Alman Dili Ve Edebiyatı, El-mek: ismail.boyaci@deu.edu.tr

IN FOCUS OF THE PUBLIC DISCUSSION: MARTIN WALSER'S NOVEL "EINSRINGENDERBRUNNEN"

ABSTRACT

Martin Walser, born in 1927, has been accepted as the best writer describing the post-war period thanks to his works and stands out with his political entity. However, his novel "EinSpringenderBrunnen" published in 1998 covering the life story of Johann among 1932-1945 appeared in a city in south Germany called Wasserburg that also Walser was born in. The stages that Johann, who shares many common points with the writer, reach while trying to be a writer are narrated by the third person instead of first person. But the narratives are only limited to Johann's detection, experience and assessment so that the negations and violence of the term are not properly stated in the novel. It mentions the phenomenon accepted as a taboo in a different way. In that point, the novel get some criticism about why it doesn't express clearly the conditions of concentration camps and the persecution of Jews. Walser aimed to explain these issues while he was getting the German Press Agency Peace Prize; on the contrary, his intentions were resulted in the increase and propagation of debates and the novel has stayed in those debates' shadows. In this article, both these debates and the novel text are dealt. While Johann's mother was trying to make use of the term power (Hitler) to save the restaurant and coal business from economic collapse, his father being extremely sick and against war dedicate his life to art and literature, and he had an effect on Johann's decision to be a writer. A summary and an assessment of the issues are stated in the conclusion part.

Key Words: Martin Walser, EinspringenderBrunnen, National Socializm, Hitler

Einleitung

In der Nachkriegszeit wurde der Nationalsozialismus „als Verpflichtung, Lehre und Last für die Gegenwart“ rezipiert. Koeppens Romane, Grass' Blechtrommel (1959) und Lenz' Deutschstunde (1968) sind als Exemplifizierung zu nennen. Ab den neunziger Jahren erfährt das Thema einen Perspektivenwandel und wurde immer mehr pointiert, dass „der Umgang mit der Geschichte der Wertung der Gegenwart unterliege“. (Marcel Krings, S.103) W.-G. Sebald und Günter Grass waren die namhaften Dichter, die „das Leid deutscher Kriegsoffer“ artikulierten, wodurch sie das Tabu brachen (Vgl. Marcel Krings, S.103). Sowohl Grass als auch Walser verfügen dank ihrer unmittelbar erlebten Biographie über das brisante Thema Drittes Reich und den damit verbundenen Holocaust. Das biographische Repertoire erweist sich als „kulturelles Gedächtnis“ (Gebauer 2007, 111).

Aus „Flakhelfergeneration“ stammender Walser genießt seit langem einen prominenten und dominanten Status in der Öffentlichkeit der Bundesrepublik Deutschland (Gebauer 2007, 111). In den 50er und 60er Jahren ist Walser zu den Autoren - wie z.B. Heinrich Böll, Sigfried Lenz und Günter Grass – zuzuordnen, die sich kritisch mit der „Vergangenheitsbewältigung“ auseinandergesetzt haben. Sein Drama Eiche und Angora liefert uns eine Geschichte politisch nahtloser Figuren, wobei sich manche opportunistische Weise in gesellschaftliche

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013



Spitzenpositionen gelangen. Im weitesten Sinne hat Walser als gesellschaftlich engagierter Autor „Vergangenheitsbewältigung“ betrieben. Weil in seinem Land die Nazivergangenheit keine primäre Rolle mehr spielt, scheint dieses Engagement zu Ende gelangt zu sein (Pfanner, 2001, 173).

Walser war seit den achtziger Jahren bewusst, dass er noch kein prosaisches Werk über die Jahre vor 1945 zu Papier gebracht hat. 1986 hatte er vor, einen Roman mit dem Titel „Der Eintritt meiner Mutter in die Partei“ zu verfassen. Wenn auch mit minimaler Änderung kommt dieser Titel in seinem Roman „Ein springender Brunnen“¹ als Untertitel vor: „Der Eintritt der Mutter in die Partei“. Diese Modifizierung treffe zu, weil Walser keine Autobiografie beabsichtige (Krings 2007, 106).

Ganz anders als in den früheren und typischen Werken der Vergangenheitsbewältigung schlüpft er bzw. sein Erzähler in diesem Roman aus der Rolle des politischen und moralischen Richters heraus. Die agierenden Mitglieder der Dorfgemeinschaft scheinen voneinander keinen großen Unterschied mehr zu erweisen (Pfanner 2001, 174).

Pfanner geht der Frage nach, was der Autor mit seinem Roman intendiert haben könnte. Walser zufolge sei der Mensch nicht im Stande, ein objektives Bild seiner Vergangenheit zu zeichnen, im Gegensatz dazu, sei er wohl fähig, zumindest den Traum seiner Vergangenheit zu träumen und diese an die Öffentlichkeit zu bringen. Betrachtet man den Roman aus dieser Perspektive, so spiegelt die Lektüre nicht die historische Vergangenheit wieder, sondern sie stellt eine erzählenswerte, in der Vorstellung des Autors existierende Geschichte dar (Pfanner 2001, 174/175).

In dieser Arbeit wird zunächst die Debatte um Martin Walser, insbesondere die um dessen Friedenspreisrede angeschnitten. Die öffentliche Auseinandersetzung dieses Diskurses um den romanexternen Text kommt hierbei zum Ausdruck. Dann folgt die textuelle Verarbeitung des Romans „Ein springender Brunnen“, wobei künstlerischer Werdegang sowie die Entwicklung sprachlicher Fähigkeiten der Hauptfigur Johann besonders berücksichtigt werden. Anschließend wird noch kurz eingegangen, wie sich Johanns Ich-Bewusstsein entwickelt hat und welche Reflexionen an dem Autor sichtbar werden. Zum Schluss werden resümierende und evaluierende Hinweise zum Autor und zu dessen Schriften geliefert. Welche chiffrartigen Leitmotive in den Vordergrund treten kommen lapidar zum Ausdruck.

Die Debatte um Martin Walser und um dessen Werke

1998 erhielt Martin Walser den Friedenspreis des deutschen Buchhandels. Im Herbst und Winter 1998-1999 hat Walsers Friedenspreisrede, die er in der Frankfurter Paulskirche gehalten hat, monatelang die deutsche Öffentlichkeit beschäftigt, auf Kritik gestoßen und für Hunderte von Pressereaktionen gesorgt. Man erhob gegen Walser ernste Vorwürfe. Der Vorwurf, Martin Walser habe sich für das Vergessen von Auschwitz ausgesprochen und demzufolge sei er zu einem „geistigen Brandstifter“ gegen Juden und Ausländer geworden, kam nach der Verleihung des Friedenspreises zum ersten Mal am 13. Oktober 1998 von Ignatz Bubis, dem Präsidenten des Zentralrats der Juden in Deutschland (Pfanner 2001, 177).

Die Auseinandersetzung hat sich in Kürze im ganzen Land verbreitet und eine Art Wirbelwirkung verursacht. Es hat dabei sowohl Anhänger als auch Kontrahenten gefunden. Namhafte Persönlichkeiten und Journalisten haben sich an diesen Diskussionen teilgenommen,

¹ Martin Walser, *Ein springender Brunnen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 1998. Demnächst wird der Roman nach dieser Auflage, mit der Abkürzung ESB in Klammern im laufenden Text zitiert. Für das türkische Lesepublikum ist zu erwähnen, dass inzwischen eine türkische Übersetzung des Romans erschienen ist: Martin Walser, *Bir Pınar Gibi*, Çeviren: Yasemin Bayer, İstanbul: Can Yayınları, 2001.

wobei interessanter Weise der Roman noch vor dessen Erscheinen in diese Debatten einbezogen wurde.

Die Kulmination des Streites fand vor Kameras im Haus der Frankfurter Allgemeinen Zeitung statt, wobei Bubis und Walser nach einer Einigung suchten. Bubis nahm seinen Vorwurf der „geistigen Brandstiftung“ zurück, Walser hingegen bestand auf seine Aussagen bei der Friedenspreisrede. In einem Punkt, einen Weg für ein gemeinsames Erinnern zu finden, sind sie näher gekommen, worauf hin Walser betonte, dass man bislang keinen gefunden hätte (Pfanner2001, 177/178). Pfanner resümiert aus dieser Begegnung die Standpunkte beider Parteien wie folgt:

„Während Bubis als Politiker und in gewissem Sinn auch als Historiker argumentierte, wobei er in jedem Fall sich auf Tatsachen berufen konnte und deren kollektives Erinnern für möglich hielt, stellte die deutsche Vergangenheit für den Dichter Walser ein ihm als Einzelnen nur subjektiv erfahrbares und daher vom Erinnern jedes anderen Menschen verschiedenartig geprägtes Geflecht von Erinnerungen und Eindrücken dar.“ (Pfanner 2001, 178)

Aus diesen Überlegungen ist abzuleiten, dass Walser in seinem Roman nicht den allwissenden, halbgöttlichen Erzähler kreiert, sondern die Perspektive eines jungen Menschen und dessen Erinnerungen an die Nazizeit (Pfanner 2001, 178).

Aufgrund der verfrühten Debatte erhielt das Lesepublikum keine Gelegenheit, Walsers Roman „ohne die Rezeptionsvorgaben der Medien“ kennen zu lernen. Ebenso wurde durch den offenen Brief Frank Schirrmachers in der Frankfurter Allgemeinen Zeitung vom 29. Mai 2002 die Debatte um den Roman „Tod eines Kritikers“ eröffnet, der erst später am 26. Juni erschien (Gebauer 2007, 113).

Gebauer ist der Meinung, dass Matthias N. Lorenz mit seiner 2005 veröffentlichten Dissertation „Auschwitz drängt uns auf einen Fleck. Jügendarstellung und Auschwitzdiskurs bei Martin Walser“ stellenweise eher inquisitorisch umgeht (Gebauer 2007, 113).

Joanna Jablowski spricht von einem „Paradigmenwechsel in der Bewältigungsliteratur, das auf die kritische Aufarbeitung der Nazivergangenheit programmatisch verzichtet und an dessen Stelle die Strategie des Wegschauens und Wegdenkens entwickelt (Gebauer 2007, 114).

Am 14. August 1998 wird das Buch im „Literarischen Quartett“² aufgegriffen und es stößt beim Gastkritiker Andreas Isenschmidt auf Kritik; Es sei „eine Kindheitsgeschichte im deutschen Faschismus [...], in der das Wort Auschwitz nicht vorkommt, das Wort Dachau vielleicht dreimal vorkommt, aber der Schrecken des Faschismus [...] ausgeblendet“ sei. Walser habe seine Geschichte mit „Scheuklappen“ dargestellt. Dem stimmen alle anderen Teilnehmer in der Sendung bei.

Ähnlicher Weise wird in wissenschaftlichen Studien diese Ansicht mit der Begründung, dass es auf einer Verdrängung des Zivilisationsbruch (Auschwitz) basiert, erklärt (Gebauer 2007, 115).

Lorenz stimmt mit denen im Literarischen Quartett überein, indem er die Ansicht vertritt, dass sich sowohl die Erzählperspektive eines Kindes als auch das Literarische als Tarnung und Legitimierung für die Weigerung herausstellt, die historische Realität darzustellen (Gebauer 2007, 116).

²Das Literarische Quartett, Martin Walser: Ein springender Brunnen, S.3881-3889, <http://www.digitale-bibliothek.de/band126.htm>

Walser antizipiert schon diese Reaktionen in seinem Buch. In drei nicht-fiktionalen Textstellen, jeweils den Kapiteln des Romans vorangestellt, kommen diese Unterstellungen zum Ausdruck. Er bestreitet nicht, sondern er begründet seine Verweigerung dadurch, dass er der Normierung der Vergangenheit, die für ihn ihre „Bewältigung“ bedeutet, einen Pluralismus der Vergangenheit entgegensetzt (Gebauer 2007, 116). Folgende Textstellen bekunden dies offenbar:

„In Wirklichkeit wird der Umgang mit der Vergangenheit von Jahrzehnt zu Jahrzehnt strenger normiert. Je normierter dieser Umgang, um so mehr ist, was als Vergangenheit gezeigt wird, Produkt der Gegenwart. Es ist vorstellbar, daß [sic.] die Vergangenheit überhaupt zum Verschwinden gebracht wird, daß [sic.] sie nur noch dazu dient, auszudrücken, wie einem jetzt zumute sein soll. Die Vergangenheit als Fundus, aus dem man sich bedienen kann. Nach Bedarf. Eine komplett erschlossene, durchleuchtete, gereinigte, total gegenwartsgeeignete Vergangenheit. Ethisch, politisch durchkorrigiert [sic.]. Vorexerziert von unseren Gescheitesten, Einwandfreisten, den Besten. Was auch immer unsere Vergangenheit gewesen mag, wir haben uns von allem befreit, was in ihr so war, wie wir es jetzt nicht mehr möchten. Vielleicht könnte man sagen: wir haben uns emanzipiert. Dann lebt unsere Vergangenheit in uns als eine überwundene. Als bewältigte. Wir müssen gut wegkommen. Aber nicht so lügen, daß [sic.] wir es selber merken.“ (ESB, 282/283)

Walser setzt mit folgenden Worten fort, indem er sein Anliegen offenbart, dem der Roman zugrunde liegt: „Der Vergangenheit eine Anwesenheit wünschen, über die wir nicht Herr sind. Nachträglich sind keine Eroberungen zu machen. Wunschdenkens Ziel: Ein interesseloses Interesse an der Vergangenheit. Daß [sic.] sie uns entgegentäme wie von selbst.“ (ESB, 283)

Marcel Krings zufolge sei „Interesseloses Interesse“ „als Variation auf den Terminus Kants vom ‚interesselosen Wohlgefallen‘ zu bezeichnen“. Das heißt, sich „ohne instrumentalisierende Konstruktion von Sinn“ das eigene Geschehen zu erinnern. Erst dadurch sei die Differenz zu überwinden und zu erfahren, dass die eigene Vergangenheit völlig anders beschaffen ist als die kollektive (Krings 2007, 105).

Authentische Schilderung basiert demnach nicht auf das kollektive Gedächtnis, sondern auf das individuelle. Trotz dieser Tatsache sei es wiederum schwer zu behaupten, dass im Roman nur der Schein der Authentizität vorliege. Bei der Suche nach freier Sprache bedient sich Walser der Instrumentalisierung von Provokation und Tabuverletzung (Krings 2007, 106).

Gebauer ist der Ansicht, dass die Kritiker diese Meta-Ebene des Textes kaum berücksichtigt hätten. Weil man über diese Begründungen absichtlich hinweg sah, unterstellte Walser die im Literarischen Quartett vertretenen Meinungen als politisch motivierte Kritik, die obsoleten Charakter habe (Gebauer 2007, 117).

Walser bestritt die Annahme, dass er Auschwitz ignoriert habe. Denn die Perspektive des Romans lässt einfach nicht zu, das Thema Holocaust direkt aufzunehmen. Er ist der Meinung, dass ein am Bodensee bis 1945 lebendes Kind wenig bis gar nichts über die Vernichtungslager gewusst habe (Gebauer 2007, 118).

Gebauer ist der Meinung, dass der Vorwurf, in Walsers Buch käme Auschwitz nicht vor, nicht Stich hält. Sie vertritt die Auffassung, dass Walser in Anlehnung an die Meta-Ebenen anstrebe, individuelle Erinnerung jenseits des Diktats der kollektiven überhaupt erst einmal zu artikulieren (Gebauer 2007, 118).

„Dadurch, dass Walser seine Figur als die Ausnahme von der (geforderten) Regel entwirft, bestätigt und akzeptiert er implizit den die Vergangenheit normierenden Diskurs“, so Mirjam Gebauer. (Gebauer 2007, 119)

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013

Walters Erinnerungskonzept schlägt sich in den folgen Worten nieder und steht im Gegensatz zu „Bewältigungsliteratur“ (Vgl. Gebauer, S.119): „Wunschdenkens Ziel: Ein interesseloses Interesse an der Vergangenheit. Daß [sic.] sie uns entgegenkäme wie von selbst.“ (ESB, 283) Walser bestreitet die Annahme, dass man die Vergangenheit wie ein Schlafendes, zum Beispiel durch einschlägige Gerüche bzw. Signale wecken kann. Es sei vielmehr „eine Stimmung oder Laune der Gegenwart[...], zu der die Vergangenheit eher den Stoff als den Geist geliefert hat“. (ESB, 281)

Es stellt sich die Frage, „wie die im Text postulierte Loyalität gegenüber der Vergangenheit genau bewerkstelligt werden soll, wenn es diese gar nicht gibt, ihre Rekonstruktion pure Fiktion und ein wenig Sprachgedächtnis ist.“ Die Antwort schlägt sich in den folgenden Worten nieder: Der Rezipient solle sich einfach in die Vergangenheit versetzen und „nicht versuchen, sie zu entlarven oder sie für gegenwärtige Ziele zu benutzen“. (Gebauer 2007, 122)

Einige Kritiker unterstellen Walser Schönfärberei. Gebauer hingegen meint, dass nicht nur positive „Selektion“, sondern auch negative Erlebnisse erzählt werden, „so z.B. der Tod des Vaters und des Bruders, die Qualen der katholischen Erziehung, die erste unglückliche Liebe, die Diskriminierung eines jüdischen Kameraden, die Berührung mit dem Krieg usw.“. (Gebauer 2007, 122) Manche Textstellen lassen auch das Glück im Alltag des Dritten Reiches erkennen. Dies ist allerdings nicht darauf zurückzuführen, dass das damalige System es veranlasst hätte, „sondern dass dessen fürchterliche Wirkung nicht alle Aspekte des alltäglichen Lebens umfassen konnte“. (Gebauer 2007, 124)

Takeda ist der Meinung, dass die Schmerzerlebnisse vom Projektrahmen der Vergegenwärtigung geschickt übersprungen und ausgeschlossen werden. In Frage kämen die Todesfälle, die dem Erzählten weggleiten: Der Krankheitsstod von Johanns Vater, der Unfalltod eines Gerhard, der „Johanns Freund gewesen [war] wie keiner zuvor“ (ESB, 288), und die Zwangserschießung seines teuren Hundes Tell. All die Todesfälle geschehen im Intervall der Abschnitte und kommen nicht in narrativ-vergegenwärtigter Form (Präteritum), sondern in rückblickender Form (Imperfekt / Plusquamperfekt) zum Vorschein. Also werden diese Ereignisse nie unmittelbar erzählt, sondern Johann erinnert sich nach einer bestimmten Zeit an sie (Takeda 2002, 31/32). Während die dunklen und schmerzhaften Seiten ausgelassen werden, treten die schönen und glanzvollen Tage in Erinnerung auf. Folgenden Schluss zieht Takeda daraus: „Es wäre daher auf keinen Fall verfehlt zu behaupten, dass diese Erinnerungsphilosophie des Protagonisten sich in der vom Erzähler vertretenen Erzählweise und somit hervorgebrachten Erzählstruktur widerspiegelt.“ (Takeda 2002, 33)

Man geht der Frage nach, wie dieser Ausschließungsmechanismus bei Johann funktioniert. Es stellt sich heraus, dass gewisse Werturteile bei diesem Eliminationsverfahren bestimmter Vergangenheitsbausteine eine entscheidende Rolle spielen (Takeda 2002, 33). Folgendes Zitat im Roman bekräftigt dies: „Woher hätte man wissen sollen, was das, was passierte, dem Gedächtnis wert ist?“ (ESB, 124)

Takeda setzt fort:

„Dieses Vergessen sei also in Wirklichkeit ein intentionales, zielbewusstes Verdrängen entsetzlicher Momente des Lebens, eine zur schönfärbenden Erinnerungsmanipulation eingeleitete psychomotorische Maßnahme, die durch die vorsichtige Wortwahl des Erzählers eine Unschuld des Vorgangs nur simuliere.“ (Takeda 2002, 34)

Parallel zur Änderung der Perspektive, nämlich von der Ich-Form zur Er-Form, verläuft sich die Verarbeitung der Geschichte von der subjektiven Perspektive zur objektiven. Es gelingt

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013

ihm dadurch, dass er das Geschehen nicht aus der heutigen Sicht, also der politischen Korrektheit, sondern ohne Wertung berichtet (Krings 2007, 106).

Kein Wunder, dass Walser seinen Erzähler als Kontrastfigur zu Oskar Matzerath aus der Blechtrommel darstellt, der „aus wissend-moralischer Position heraus sogleich der Protest gegen die Nazis inszeniert“. Im Gegensatz zu dem ist beim Johann keine Spur vom kollektiven Gedächtnis, wie etwa der 30.1.33 (Machtergreifung) oder der 13.3.38 (Anschluss Österreichs) (Krings 2007, 196).

Eine weitere Tabuverletzung erfährt der im Jahre 2002 erschienene Roman „Tod eines Kritikers“. Es handelt sich darin um den fiktiven Mord an dem Kritiker Andre Ehrl-König, dessen Konturen sich mit Marcel Reich-Ranicki decken. Frank Schirmmacher, der Feuilletonchef der FAZ, der bei der Walser-Bubis Debatte eine Vermittlerrolle übernommen hatte, lehnte nun den Vorabdruck des neuen Romans ab und teilte dies dem Autor und der Öffentlichkeit mit (Schirmmacher 2002). Der Roman schildere eine „Abrechnung mit Marcel Reich-Ranicki“ und dessen „Exekution“. Mit den Argumenten, dass der Roman ein „Dokument des Hasses“ sei und „den Mord an einem Juden“ darstelle und mit einem Repertoire antisemitischer Klischees“ arbeite, stößt der Autor und dessen Roman „Tod eines Kritikers“ wieder auf Kritik, obwohl der Roman noch nicht mal erschienen ist.

Seit dem Erscheinen von „Ein springender Brunnen“ (1998) besonders seit der Friedensrede und dem darauffolgenden Roman „Tod eines Kritikers“ (2002) betrachtet man ihn mit Argwohn und unterstellt man ihm Antisemitismus. Nicht das Gedruckte, sondern außertextliche Aspekte sollen Walsers Schuld bzw. Unschuld beweisen. Auf Grund seiner Aussage „einen Schlussstrich unter die deutsche Vergangenheit zu ziehen“, habe er die latente Gesinnung das seit 60er Jahren bestehenden Nationaldeutsches gegen die Juden verteidigt (Krings 2007, 103). Marcel Krings versucht dahinterzukommen, was Walser für eine Intention hat und kommt auf folgende Gedanken: „Eine freie Sprache sei es zu finden, die es erlaube, auch und gerade die deutsche Vergangenheit jenseits aller Tabus zu bedenken.“ (Krings 2007, 104) Das Problem wäre, dass „das Erinnernte eventuell falsch erinnert werde d.h. nicht mehr so wie es wirklich war“ (Krings 2007, 104). Man formuliert folgende Argumente dafür: „das Leben lässt, wenn es geschieht, kein Wissen über es selbst zu. Wissen und Bedeutung werden erst im Nachhinein konstruiert. Derlei Konstruktion zerstört indes die ursprüngliche Vergangenheit und stellt sie in die Differenz der späteren Übersetzung. Für Walser ist sie ein Akt der Willkür, durch den man sich von der eigenen, gelebten Vergangenheit entfernt.“ (Krings 2007, 105)

Kurz zusammengefasst, entwirft Walser eine Poetik des individuellen Gedächtnisses, die zwischen Gegenwart und Vergangenheit trennt. Bei Walser sollen die Kindheitserinnerungen vom nachträglich gewonnenen Wissen frei gehalten werden. Walser plädiert „für eine unwillkürliche, ja selbstevidente Erinnerung“, über die er nicht Herr sei (Krauß 2006, 78/79).

Die Bedeutung des Titels kommt in diesem Moment zum Vorschein, nämlich „frei von äußerlichen Einflüssen ‚von selbst‘ auf dem Papier, wie ein ‚springender Brunnen‘, der eigentätig seine Quelle in sich trägt“. (Krauß 2006, 79)

Das kollektive Gedächtnis sei ein Museum, das jeder besuchen kann. Die eigene (individuelle) Vergangenheit dagegen sei nicht begehbar. Wir erfahren nur das, was sie von sich selbst preisgibt (ESB, 9). Man ist der Ansicht, dass, wenn Walsers Erzähler auch noch so heftig bestreitet, jede „Topologie kollektiver Erinnerungsstrategien“ käme in dem Roman doch vor (Krauß 2006, 79).

Walser war unterstellt mit ethischen Vorwürfen wie „Verharmlosung, Idyllisierung, Selbstimmunisierung, Abschottung, Flucht vor der Geschichte“ (Tilman Moser 1998). Obwohl

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013

die narrative Erzählung vieler erbarmungsloser Ereignisse und der Veränderung der Figurenverhaltensweisen präsent seien, fehlten jedoch die seelische Stimmung und die Perzeption innerlicher Gefühle und Gedanken im Hause Johanns. Was im Klartext erzählt sei, fungierten diese nur als Bilder, aber ohne emotionalen Gehalt. Moser geht davon aus, dass diese Leerstellen nicht nachträglich, sondern bereits im Wahrnehmungsvermögen des Kindes und des Jugendlichen ausgespart sind. Man ist der Ansicht, dass es weitere Motive zum Schweigeduktus des jungen Johann gibt. Diese führten auf Familienstruktur, insbesondere auf Beziehung zur Mutter in Kindesbeinen zurück. Also Ausblendung und Wegdenken bestimmter Wahrnehmungen und Gefühle seien demzufolge nicht Verfügungen bzw. Reflexe des Autors, sondern seelische Reaktionen des jungen Johann. Von außen her betrachtet sei nicht hinwegzusetzen, dass der Pakt mit Nationalsozialismus bereits hergestellt ist. Familie intern hingegen bestehe jedoch implizit „um des Familien- und des Seelenfriedens willen“ einen Gesprächsverbot über Nationalsozialismus. Denn die Familienmitglieder sind dem Nationalsozialismus diverse eingestellt. Während der Mutter nur um das Überleben des Betriebs geht, verhält sich der Vater distanziert und kritisch dem Regime gegenüber und sucht Ablenkungstätigkeiten wie Musik und Literatur fern der Realität. Der Großvater hingegen sieht die Lösung in der Flucht nach Amerika, was ihm aber nicht gelingt. Die Mutter regiert die Familie matriarchalisch. Ihr zufolge kann der Familien- und Seelenfrieden erst dadurch aufrechtgehalten werden, wenn über umstrittene Themen wie NS nicht geredet wird.

Das Thema wird durch dieses Schweigegebot zum Tabu und es kann keinen Zugang in die mentale und emotionale Welt des Nachwuchses finden. Die konkrete Passage über den Regimegegner Clown, der während den Zirkusauftritten nationalkritische Themen verarbeitet und demzufolge von NS-Anhängern heimlich verprügelt wird, könnte Johann verhelfen, politische Kompetenz zu entwickeln. Auch hierbei setzt sich die opportunistische und dominante Mutter durch und vereitelt die Gelegenheit, darüber detailliert zu sprechen.

Es stellt sich die Frage, ob „die Vergleichbarkeit zwischen einem öffentlichen – essayistischen Text (sogenannter Friedensrede / d.Verf.) und einem literarischen Text (nämlich seinem Roman / d.Verf.) in Bezug auf Motive und Intentionen überhaupt legitim ist.“ (Takeda 2002, 27) Walser selbst sei in der Zeit (13.1.2000) veröffentlichten Essay „über das Selbstgespräch“ solchem Unternehmen entgegengetreten. Sprachliche Instrumentarien seien in beiden Texten von Grund auf verschieden: Während der Erzähler narratorische Techniken benutzt, bedient sich der Redner rhetorischer Mittel (Takeda 2002, S.27 ff). Ausnahme bilden jedoch die essayistischen Prologe, die jeweils den Romanabschnitten vorangestellt sind.

Man nimmt an, dass dem Roman Unrecht widerfährt, weil er von den nach der Friedenspreisrede ausgelösten Turbulenzen überschattet worden ist. Dieses Romanprojekt sei ein narratisches Unterfangen. Nicht von einem Erzähler geschrieben, sondern wie von selbst aufs Papier kommend. „Ein erzählerloses Erzählen oder die Sprache selbst als Erzähler.“ (Takeda 2002, 29/30) Es sei problematisch, wenn selbstreflektierende Subjekte wie „wir“ (ESB, 9, 15, 281 ff) und „ich“ vorkommen (Takeda 2002, 30). Allerdings ist es zu vermerken, dass diese Possessivpronomen nicht im eigentlichen Text, sondern in den essayistisch angelegten Prologen vorkommen.

Künstlerische Entwicklung der Hauptfigur Johann

In drei Abschnitten wird Johanns Geschichte zwischen 1932 und 1945, also zwischen seinem sechsten und achtzehnten Lebensjahr, erzählt. Jeder Abschnitt wird mit einem Prolog unter dem Titel „Vergangenheit als Gegenwart“ eingeführt, dessen Inhalte essayistischen Charakter haben und die Argumentationen und Offenbarungen des unwillkürlichen Erzählkonzepts enthalten. Der erste Abschnitt trägt den Titel „Der Eintritt der Mutter in die Partei“ und bringt die individuellen Erlebnisse in der Zeitspanne vom 29. September 1932 (ESB, 51) bis zum 30. Januar

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013

1933 (ESB, 107), dem Tag der „Machtergreifung“ Hitlers, ans Tageslicht. Zu Beginn der Geschichte ist Johann sechs Jahre alt sowie sein Autor Martin Walser und hat einen zwei Jahre älteren Bruder namens Josef. (ESB, 33) Ihre Eltern, die Mutter Agusta und der Vater, dessen Namen nicht genannt wird, treiben in Wasserburg einen kleinen Gasthof mit Hotel und Kohlehandel. Der Betrieb, genannt „Restauration“, kann sich bei der Konkurrenz zu den anderen Gasthöfen kaum bestehen.

Im Modus des Entwicklungsromans offenbart sich Johanns Lebensweg in der dörflichen Wasserburg. Aufgrund der Affinität zwischen Johanns Geschichte und Goethes Wilhelm Meister lässt sich Walsers Roman dem deutschen Bildungsroman zurechnen (Krauß 2006, 80).

Johanns künstlerischer Werdegang entfaltet sich im Dreiecksverhältnis zwischen seinem älteren Bruder, der unternehmungsfähigen Mutter, die eine unter starker Konkurrenz stehende Gaststätte betreibt und dem kunstliebenden Vater, der an den geschäftlichen Angelegenheiten anscheinend desinteressiert ist (Krauß 2006, 81).

In dieser Phase scheint sich der junge Johann mit seinem Vater zu identifizieren, wobei er narzisstisch eingestellt ist. Dann erfolgt „die adoleszente Rivalität“ mit dem Freund Adolf und das Werben um das Mädchen Anita, wobei dies zugunsten der schöpferischen Selbstverwirklichung scheitert (Krauß 2006, 81).

Johanns Sprachstil, dessen er sich bedient, gewinnt mit der Zeit an teleologischen Charakter. Das Sprachgut, das sich anfänglich mit dem „Wörterbaum“ konkretisiert, weigert die herkömmlichen Identifikationsmöglichkeiten. Weder kirchliche noch zeitgenössisch-politische Sprachreflexionen finden hier Platz (Krauß 2006, 82).

Der Vater zwingt Johann merkwürdige, lange Wörter wie „Bhagawadgita“, „Popomtepetl“, „Rabindrath Tagore“ zu buchstabieren und in einen fiktiven „Wörterbaum“ einzubauen. Dieser politische Solipsismus des Vaters lässt sich auch in seinen alltäglichen Angelegenheiten erkennen. Er träumt von Geschäftsideen, die nicht in die Tat umzusetzen sind (Gebauer 2007, 126).

Johanns Dichtertum basiert auf verschiedene Grundlagen. Gebauer (2007) zufolge sind folgende Aspekte zu resümieren:

1. Auf Kunstbegeisterung - insbesondere sprachliche und musikalische – des Vaters.
2. Auf Jugendlektüren deutscher Dichter.
3. Auf ein „lokales Unikum, namens Herrn Seehahns Redestrom“. (ESB, 45)
4. Die ersten Liebeserfahrungen werden Anlass zum Dichten.
5. Die Lektüre Nietzsches „Zarathustra“, die er beim frontfernen Einsatz bei den Gebirgsjägern mitnimmt, sorgt für ihn in der Einsamkeit der verschneiten Alpenidylle eine euphorische Dichterstimmung. Sie verhilft ihm den Umstieg von der geführten in die freie Sprache (ESB, 354).

Johanns sprachliche Eigentümlichkeit manifestiert sich zugleich in seiner Persönlichkeit, wodurch er eine „selbstgenügsame Identität“ bildet (Krauß 2006, 81).

Die Passage, wo Johann Wolfgang auf der Landstraße begegnet und dessen Fahrrad repariert, das mit Punkten versehen ist, lässt uns erkennen, dass Johanns Sprache immer noch nicht entfesselt ist. Johanns Scham und Erklärungsnot, die daraus resultieren, dass er zur Tätergemeinschaft gehört, werden hier direkt nachvollziehbar gemacht (Gebauer 2007, 127/128). Die Worte im Springenden Brunnen „ein interesseloses Interesse an der Vergangenheit“, die als „Wunschdenken“ bezeichnen, seien durchaus wörtlich zu nehmen (Gebauer 2007, 129).

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013

Anhand des konkreten Falles von Walser lässt sich die verzwickte Lage eines freien Schriftstellers beschreiben, in die ein Schriftsteller heutzutage geraten kann:

„Der Dichter steht heute nicht mehr lediglich einem literarisch gebildeten Publikum gegenüber, welches er durch ‚Imitatio‘ und ‚Emulatio‘ bestimmter literarischer Topoi für sich einnehmen muss, sondern ist insbesondere auf dem Gebiet der Vergangenheitsaufarbeitung auch einer medialen Öffentlichkeit ausgeliefert, in welcher er sich sozusagen auch in der Disziplin der ‚Provocatio‘ beweisen muss.“ (Gebauer 2007, 129)

Die Eltern verfügen über diametral entgegengesetzte Konturen, so dass man von Konstrastfiguren sprechen könnte. Die Mutter ist ländlicher Herkunft, ist Tochter von Viehhändlern aus Hemigkofen (ESB, 315). Sie hat ihre dörfliche Umgebung nie verlassen. Der Vater hingegen zeichnet sich ab als eine Person ästhetischer Natur. Er besitzt fremdsprachliche Kompetenz, kann z.B. Französisch und spricht Hochdeutsch. Während die Mutter praktisch denkt und handelt, ist der Vater nicht in der Lage, wirtschaftliche Verantwortung zu übernehmen, ganz im Gegenteil, er zieht vor, Klavier zu spielen oder zu singen. Die von ihm vorgeschlagene Maßnahmen wie etwa Magnetisierungsapparate zu verkaufen, ein Reformhaus zu gründen, eine Silberfuchsfarm im Allgäu zu übernehmen und in Wasserburg Angorahasen zu züchten erweisen sich als untauglich und können den finanziellen Untergang nicht anhalten. Wie bereits erwähnt, hat allerdings Vaters künstlerische Fähigkeit positiven Einfluss auf Johanns literarischen Werdegang. Der Vater zwingt ihn schwierige Wörter zu lesen und zu lernen, was zur Bildung seiner sprachlichen und künstlerischen Identität beiträgt.

Die im Jahre 1932 entstandene Wirtschaftskrise erfasst auch Wasserburg und verschafft eine günstige Lage für den Aufstieg der Nazis. Herr Brugger, der aufgrund seines Reichtums großen Einfluss besitzt, setzt sich für den Nazitum ein (Krings 2007, 107).

Ohne Wertung werden die damaligen nationalsozialistischen Ereignisse aus den Augen eines Fünfjährigen erzählt. Denn die Nazis seien nicht als Verbrecher zu betrachten, mit der Begründung, dass sie ein Verein unter den anderen, also eine Möglichkeit unter vielen seien (Krings 2007, 107).

Der Eintritt seiner Mutter in die NSDAP an Weihnachten 1932 wird dementsprechend nicht als politisches Engagement, sondern als Folge wirtschaftlichen Motivs angesehen. Die Mutter kümmert sich einzig und allein um das Überleben des Betriebs, weshalb sie ihren Gasthof als Versammlungsort anbietet und dabei auf großen Gewinn hofft (Krings 2007, 108). Währenddessen trägt sie aber kein Parteiabzeichen. Das ist ein Anzeichen dafür, dass sich die Mutter die politische Einstellung der Partei nicht zu eigen gemacht hat.

Im zweiten Teil des Romans werden die Reflexionen auf den Alltag geschildert, wobei der Jude Wolfgang Landsmann ausgeschlossen wird und die Familie Brugger an Prestige gewinnt. Die „Machtergreifung“ erkennt Johann nicht politisch, sondern vielmehr sprachlich durch brutalen, politisch-erotischen Jargon von seinem Freund Adolf Brugger. Nach 1933 nimmt er diesen Jargon nach der Kirchensprache als zweite Fremdsprache wahr (ESB, 401; Krings 2007, 108).

Er ist sich bewusst, dass sich hinter diesen Jargon Herrschaftsanspruch verbirgt, und versucht deshalb, sich dagegen zu wehren. Diese „Renitenz“ ist nicht politisch, sondern ästhetisch, also sprachlich geprägt. Aus diesem Grund flüchtet er sich in den Bereich „Wörterbaum“ und der Liebe zur Sprache (Krings 2007, 108).

Als Lösung scheint ihm folgendes: „Selber welche machen.“ (ESB, 239) Ebenso hätte sich Walser vom Politischen distanziert und sich ans Geistige begeben (Krings 2007, 109).

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013

Marcel Krings ist der Ansicht, dass Walser an der Beantwortung der verhängnisvollen Frage, wo die Freiheit der Sprache endet, wenn Schreckliches einer ästhetischen Einheit aus Liebe nicht subsumiert werden kann, scheitern wird (Krings 2007, 110).

Nicht einzig und allein die Rabindra-Lektüre, sondern vielmehr die Liebe zu einem Mädchen namens Anita Wiener, deren Eltern den Zirkus „La Paloma“ betreiben und im Jahre 1938 in Wasserburg vorbeikommen, macht Johann zu einem Poeten. Seine Liebe zu ihr ist so stark, dass er ihr bis nach Langenargen nachfährt, dort sie antrifft und wieder zurückfährt. Mit der Enttäuschung muss er wahrnehmen, dass nicht er, sondern Adolf Brugger erwartet wird. Als er heimkehrt, erfährt er, dass niemand seine Abwesenheit bemerkt hat. Diesen außergewöhnlichen Fall deutet er als Wunder, wobei ihn sein Schutzengel vertreten habe (Krings 2007, 110).

Im dritten Teil des Romans „Ernte“ werden hauptsächlich drei Ereignisse aus dem Zeitraum Herbst 1944 – Sommer 1945 erzählt. Dabei kommen der Tod von Johanns Bruder Josef, der Krieg und das Leid der Jüdin Frau Landsmann zur Sprache. Während die Mutter um ihren Sohn trauert, entzieht sich Johann, der den Tod nicht wahrnehmen will, der Tatsache und schließt das Schreckliche aus: „In diese Sprache würde er sich einschließen, sobald es hier nicht mehr auszuhalten war“. (ESB, 263) Literatur fungiert demzufolge als ein Zufluchtsort, von dem man sich Schutz erhofft.

Wie der Romanabschnitt betitelt ist, nimmt Johann den Krieg nur als „Ausflug ins Gebirge“ wahr, wobei sich die Gelegenheit ergibt, Johann Stefan Georg und den Zarathustra zu lesen. Nach der Heimkehr aus einer kurzfristigen amerikanischen Kriegsgefangenschaft entdeckt er in der Prosa die Freiheit des Schreibens ohne Formstrenge und distanziert sich von der Lyrik, weshalb der Titel gerechtfertigt erscheint.

Nicht nur den poetischen Zwängen, sondern auch den aufoktroierten Empfindungen und Gedanken anderer weicht er aus. Als Wolfgang Landsmann von der Angst, die seine jüdische Mutter erlebt hatte, zu erzählen beginnt, setzt sich Johann darüber hinweg, mit der Begründung, dass er davon nichts gewusst hat und sich deshalb jeden „vermuteten Vorwurf“ verbitte (Krings 2007, 111).

Marcel Krings ist der Ansicht, dass Walser keineswegs die Verbrechen des „Dritten Reichs“ abweist, denn Wolfgangs Geschichte sei im Text ohnehin präsent. Er meint: „Müsste die angestrebte Freiheit der Sprache, die nicht einmal der Tod seines Bruders erschüttert, nicht solch äußeren Zwang ablehnen?“ (Krings 2007, 112)

Es herrscht im Roman Diskontinuität der erzählten Zeit. Obwohl er chronologisch aufgebaut ist, bestehen in den drei Hauptteilen zeitliche Unterbrechungen. Takeda hegt Zweifel an einem erzählerlosen Erzählen, denn Fragmentarität und Diskontinuität der erzählten Zeit suggeriere gewissermaßen eine Selektivität im Erzählerprozess (Takeda 2002, 30).

Takeda befasst sich mit dem Thema Bildung des Ichbewusstseins und stellt fest, dass Johann zuerst persönlich etwas Entscheidendes erlebt und hinterher erfährt, wie diese eben persönlich Erlebte von anderen anders gedeutet oder erscheint. Besonders an den Stationen, dem Fotografiert-Werden, dem „Wunder von Wasserburg“ und der Wiederbegegnung mit Wolfgang nach dem Kriegsende, der Johann nachträglich schreckliche Infos vermittelt, scheint der Protagonist von einer Ichveränderung bedroht zu sein (Takeda 2002, 34).

Der 5 bzw. 6 jährige Johann geht leichtsinnig auf den kostspieligen Vorschlag eines Fremden ein, der sich als Fotografen ausgibt, sich neben dem Fahrrad fotografieren zu lassen. Zu Hause erzählt er alles der Mutter, worauf hin diese ihn an Johanns Zurechnungsfähigkeit erinnert: „Mein Gott, Johann, ein Wanderphotograph!“ (ESB, 23); „Was das wieder kostet“ (ESB, 24).

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013

Bis dahin waren die Familienporträts aus familiären Gründen entstanden, außer zwei Bildern, auf denen dem Vater im Krieg Orden verliehen sind. Das Zitat „Johann hatte es geahnt, gefürchtet, gewußt. Und trotzdem hatte er sich photographieren [sic.] lassen!“ (ESB, 27) lässt dem Rezipienten einen auktorialen Erzähler erkennen, der die Gedanken und die Bewusstseinsinhalte des Protagonisten spiegelartig wiedergibt bzw. (preisgibt / d. Verf.) (Vgl. Takeda 2002, 37).

Gerade diese Stimme verrät dem Rezipienten, wie der Protagonist aus einer aufoktroyierten Perspektive auf das Vergangene rückblickend und gegebenenfalls neu rekonstruierend – sowohl in der Gegenwart als auch in der Vergangenheit dem überlieferten Wissen gerecht zu werden sucht (Takeda 2002, 37).

Es stellt sich heraus, dass es nicht mehr einen unwissentlich handelnden Johann gibt, sondern einen, der „zielbewusst und mit ruchlosem Kalkül einen Fehler begeht, den er selbstredend nicht bedauert (Takeda 2002, 37).

Als er für 24 Stunden unangemeldet von zu Hause weg ist und als er wieder heimkehrt hat niemand seine Abwesenheit bemerkt. Er ist mit seinem Rad ins Nachbardorf gefahren, um Anita, das Zirkusmädchen wiederzusehen, wobei er dort unvermerkt den Tag mit ihr verbringt. Niemand außer Tell, der ohne Johann nichts gegessen hat, hatte es bemerkt.

Interessant ist es hierbei, dass er an jenem Tag, ohne sich daran zu erinnern, einen Aufsatz geschrieben haben soll und aufgrund dieses Aufsatzes über Heimat beim Hauptlehrer und Adolf auf Empörung gestoßen sei. Anhand des unmittelbar Erlebtem und des späteren Berichts zum Thema Heimat und Nationalsozialismus erkennt man ein Doppelgänger Ereignis in einer übernatürlichen Dimension (Takeda 2002, 40).

In einem Monolog bzw. Dialog mit Tell (seinem vertrauten Hund) kommt er zu der Überzeugung, dass in seiner Abwesenheit sein Schutzengel ihn vertreten habe (ESB, 262).

Walser kreiert einen auktorialen Erzähler, durch den wir erfahren, dass Johann kein antifaschistischer Held, sondern ein verträumter und verliebter, von Sehnsüchten und Wunschträumen erfüllter Junge war, dem egal war, was in seinem Umfeld als Kriegsverbrechen stattfand (Takeda 2002, 40).

Während Takeda einen auktorialen Erzähler wahrnimmt, bestreitet Pfanner diesen Erzählertyp (Pfanner 2001, 178). Tatsächlich sind die meisten Literaturwissenschaftler der Ansicht, dass im Romantext beide Erzählertypen existieren, was ich auch zustimme. Barbara Mahlmann-Bauer berichtet z.B., dass Walser nach zehnjähriger Bedenkzeit die personale Erzählsituation als Medium „der kindlichen Wahrnehmung“ ausgewählt hat. Die traditionelle Ich-Form wäre nicht sachgerecht, weshalb er sich für die Er-Form entschied (Mahlmann-Bauer).

Schoedel präzisiert die Formulierung und verweist auf die Einteilung der Erzählsituationen: „Während der größte Teil von Walsers Roman personal erzählt ist, kommt in den drei Hauptteilen des Romans jeweils vorangestellten Kapiteln, die alle den Titel ‚Vergangenheit als Gegenwart‘ tragen, ein auktorialer Erzähler zu Wort, der das Problem der schreibenden Annäherung an Vergangenes thematisiert.“

Die Entwicklung des Helden vollzieht sich immer in Relation mit seiner sprachlichen und künstlerischen Auseinandersetzung, wobei der schriftstellerische Einsatz des Autors eindeutig zu erkennen ist. Kein spontanes Erzählen also, sondern „eine sinnvolle, zielgerichtete“ Verarbeitung lässt sich erkennen. Aus diesem Grunde gerät das Erzählte mit dem Ziel des Erzählers, interesseloses Interesse an der Vergangenheit, in Widerspruch. Im Gegensatz dazu, belegt dieses Faktum die These des Autors, die Vergangenheit „als solche“ keinen Zugang habe (Schoedel).

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013

Die Zwiespältigkeit lässt sich am Beispiel der Wunder Episode erkennen. Während sich das „interesseloses Interesse“ an der Erzählung von Johanns erster Liebe niederschlägt, wobei er ihr bis zum Nachbardorf nachgeht und dort übernachtet, zeichnet sich demgegenüber die Schutzengel-Passage als Wunschdenken ab, in der Johann die Naziideologie durchschaut, was aber in der Wirklichkeit nicht in Erfüllung geht und sogar manchmal sympathisch die Ereignisse mitverfolgt. Dieser letzte Teil ist ein Hinweis dafür, dass die Vergangenheit nicht frei von gegenwärtigen Interessen ist (Schoedel).

Johann bekommt nach dem Krieg von dem halbjüdischen Jungen Wolfgang Informationen über die Verfolgung der Antifaschisten von 1933 bis 1945, was Johann nicht zu wissen scheint. Wolfgang wundert Johanns Unwissenheit darüber (ESB, 398).

Zum ersten Mal wehrt sich Johann energisch gegen das Imponieren, diese Absolutheit beanspruchenden Sachwissens, das über die gesamte Kindheitserinnerung der Kriegszeit überschatten droht (Takeda 2002, 41). Denn das, was über Juden, Antifaschistenverfolgung in Wasserburg vermittelt wird, weist den Charakter eines Faktenwissens auf und vermag nicht aufgrund fehlender Emotionalität in Johanns Gedächtnis einzudringen (Takeda 2002, 42). „Niemand sollte ihm eine Empfindung abverlangen, die er nicht selber hatte.“ (ESB, 401)

Takeda sieht darin das Finale von Johanns Ich-Bildungsprozesses und macht folgende Konstatierung: „Damit ist Johanns bisher wackelige, von äußerem Wissen leicht beeinflussbare Kontrollinstanz der privaten Erinnerung endlich zu einer strengen und stabilen Zitadelle der persönlichen Empfindung herangereift, wo seine private Erinnerung als absolut persönlich empfundenes gegen jeglichen äußerlichen Einfluss verteidigt wird.“ (Takeda 2002, 42)

Eine Leseart, den Roman mit der Friedenspreisrede zu verknüpfen, sorgt nicht nur für Perspektiveneinschränkung, sondern kann auch zu Irrtümern verleiten. Im Hinblick darauf, trägt die Friedenspreisrede keinen Beitrag zum allgemeinen Verständnis des Romans bei, sondern liefert vielmehr entbehrliches, störendes nachträgliches Wissen (Takeda 2002, 45).

Aus den theoretischen Überlegungen ist zu erschließen, dass der Mensch kein objektives Bild seiner Vergangenheit zeichnen kann, demgegenüber ist er aber fähig, den Traum seiner Vergangenheit zu träumen, d.h. diesen Traum zur Sprache zu bringen. Dieser Traum fungiert in diesem Fall als Quelle des Erzählens, weshalb der Roman mit dem springenden Brunnen betitelt worden ist.

Es gibt in dem Roman gewisse Parallelen zwischen der Entwicklung der Figur Johann und dem werdenden Schriftsteller Martin Walser. Die Entwicklung zeichnet sich von einem erlebenden und beobachtenden Jungen zu einem seine Umwelt darstellenden und ganz in der letzten Phase neu werdenden Schriftsteller. Der Wunsch des Großvaters, nach Amerika zu reisen, was es ihm nie gelungen ist, geht in dem Erwachsenenleben des Autors in Erfüllung (Pfanner 2001, 176).

Die poetische Fähigkeit, aus der Erinnerung an die Vergangenheit ein sprachliches Kunstwerk zu bewerkstelligen, geht auf dessen eigenartige Fähigkeit zurück, schwierige, lange Wörter orthografisch richtig zu wiedergeben, das sich als ein geistiges Vermächtnis seines Vaters kennzeichnet (Pfanner 2001, 176).

Entsprechend der Bedeutung des „Wunders“ vermag Johann den äußeren Umständen Widerstand zu leisten. Der letzte Titel „Ernte“ hingegen erweckt den Anschein eines „Abgangs“ (Pfanner 2001, 176).

Nach einer Weile erfolgt die Rückkehr aus dem Dienst der Hitlerjugend als auszubildender Gebirgsjäger in sein Heimatdorf, wo er sich als neunzehnjähriger einzuleben versucht und in den Turbulenzen der Nachkriegszeit findet er auch seinen Lebenspartner (Pfanner 2001, 176).

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013

Was sein poetisches Leben betrifft, löst er sich von der Lyrik ab und befasst sich von nun an intensiv mit Prosa, wodurch sein Autor auch einen Durchbruch im Literaturbetrieb erfuhr.

Pfanner nimmt Stellung gegen das, was Walser mit dem Prinzip des ‚springenden Brunnens‘ meint. Denn Walser habe sich lange Zeit in seiner schriftstellerischen Laufbahn an diesem Prinzip nicht gehalten und in seinen Schriften bewusst politische Meinungen verfochten und quasi Gesellschaftskritik geübt. Pfanner nimmt an, dass Walser in seinem späten Alter zu der Einsicht gelangt sei, dass die „Vergangenheit“ nicht zu bewältigen sei. Spöttisch geht er mit denen um, die meinen, dass die Vergangenheit eine Art „Fundus“ fungiere, aus dem man sich zur Bewältigung nach Bedarf und Wunsch bedienen kann (Pfanner 2001, 177).

Betrachtet man den Roman als Autobiographie, so gibt er aufschlussreiche Auskunft über die Kindheit des Autors Martin Walser. Aus der Sicht eines Kindes werden die Erlebnisse zur Zeit des Nationalsozialismus in einer Art und Weise geschildert, die ungewöhnlich klingen und die sich mit der heutigen politischen Korrektheit nicht ganz übereinstimmen. Vielleicht unterscheidet sich das individuelle Gedächtnis gerade dadurch vom kollektiven Gedächtnis. Der Roman bietet außerdem die Gelegenheit, zu erfahren, wie aus einem Kind, das in einem NS nahestehenden familiären Milieu aufgewachsen ist, später ein politisch links engagierter Autor geworden ist, der sich für die Wahl von Willy Brandt einsetzte, gegen den Vietnamkrieg Stellung nahm und der DKP (Deutsche Kommunistische Partei) nahestand, der er aber niemals beigetreten ist. Anhand des Romans gelingt es dem Rezipienten einigermaßen die dunklen Seiten der Kindheit des Autors aufzuklären.

Bedenkt man die Reaktionen auf das Erscheinen des Romans, so konstatiert man, wie ein Schriftsteller in eine prekäre Situation geraten kann, wenn er intendiert, seine Kindheitserfahrungen mit der Öffentlichkeit zu teilen. Da die geschilderten Erfahrungen nicht den Erwartungen des Publikums entsprechen, reagieren bestimmte Kreise mit Desillusionierung. Dasselbe gilt auch dann, wenn der Schriftsteller weiterhin seine anvertrauten Geheimnisse im außerliterarischen Bereich zu rechtfertigen versucht, wie es bei der Friedenspreisrede der Fall ist.

Schluss

Noch vor dem Erscheinen des Romans „Ein springender Brunnen“ hat Walsers Friedenspreisrede viele Gemüter beunruhigt. Die deutsche Öffentlichkeit spaltete sich in zwei Parteien, nämlich Verfechter von Walsers Ideen und dessen Gegner. Der eigentliche Romantext blieb jedoch im Schatten dieser lebhaft geführten Diskussionen. Als ob der Autor im Voraus diese Vorwürfe geahnt und erwartet hätte, hat er jedem Abschnitt einen Prolog vorangestellt, in dem die Vorwürfe eine Antwort finden. Ebenso trägt der Titel eine grundlegende Bedeutung. Auf die Fragen, warum Auschwitz und andere historische Begebenheiten damaliger Zeit gar nicht oder wenig vorkomme, lässt sich durch den Titel beantworten. Wie von einem springenden Brunnen sprudelnd, wird Johanns Kindheitsgeschichte ohne äußeren Einfluss und ohne späteres Wissen, aus der Perspektive eines Jungen frei erzählt. Obwohl der Roman keine Autobiographie ist oder dessen Autor das bestreitet, sind autobiographische Elemente darin trotzdem zu erkennen.

Sowohl Johann als auch sein Autor Walser sind gegen aufoktroyierten Haltungen und Meinungen sehr resistent. Die starre Haltung hat Walser Kummer bereitet und auf Kritik gestoßen, als er eine derartige Rede bei der Friedenspreisverleihung hielt. Es ist nicht das erste Mal, dass Walser diese Einstellung in seinen Werken poetisch verarbeitet. Die Novelle „Ein fliehendes Pferd“ hatte Walser einen Durchbruch verschafft. Gerade in jenem Text kommen dualistische Lebensstile zum Vorschein. Der Protagonist Helmut Halm und seine Frau Sabine treffen eines Tages an ihrem Urlaubsdomizil den Jugendkameraden Klaus Buch und seine Frau Helene. Klaus Buch versucht seine Lebensart seinem Freund Helmut zu imponieren. Helmut wehrt sich heftig

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013

gegen diese Interventionen und beharrt auf der eigenen, auch wenn es nicht gesund und vernunftgemäß ist. Denn sich gegen die aufoktroierten Verhaltensweisen wehren, heißt, sein wahres Ich zu behaupten.

Anscheinend hat Walser aus diesen und ähnlichen Gründen diesen Standpunkt zu Eigen gemacht und er ist von dieser Einstellung nicht abzubringen. Dass er immer noch auf seinem ursprünglichen Standpunkt beharrt, bekundet das Erscheinen des Romans „Tod eines Kritikers“ im Jahre 2002. Denn in diesem Roman lässt sich eine weitere Tabuverletzung erkennen. Und zwar, es handelt sich darin um den fiktiven Mord an dem Kritiker Andre Ehrl-König, dessen Konturen sich mit Marcel Reich-Ranicki decken, weshalb er als ein Dokument des Hasses und als dessen Exekution aufgefasst wurde. Weil der Roman ferner den Mord eines Juden noch mit antisemitischen Klischees darstelle, stößt er auf Kritik. Seit dem Erscheinen von „Ein springender Brunnen“ (1998) besonders seit der Friedensrede und dem darauffolgenden Roman „Tod eines Kritikers“ (2002) betrachtet man ihn mit Argwohn und unterstellt man ihm Antisemitismus.

Einerseits ist es für manche Rezensenten wie z.B. Moser nachvollziehbar, warum im Roman der Schrecken und die Missstände des Nationalsozialismus nicht im Vordergrund stehen oder verschwiegen werden. Ihnen zufolge sei dieses Faktum ein plausibles Widerspiegeln der Erzählperspektive. Da die Erinnerungen dem jungen Johann entspringen, seien viele Leerstellen im Roman bereits im Wahrnehmungsvermögen des jungen Johann ausgespart. Es seien also nicht Reflexe des Autors, sondern seelische Reaktionen des jungen Johann. Es ist also auf Familienstruktur, auf matriarchalische Stellung der Mutter zurückzuführen. Dem Familien- und Seelenfriede zuliebe sei das Thema NS zum Tabu geworden und habe implizit ein Schweigegebot existiert.

Andererseits pflichten andere Rezensenten diesen Auffassungen nicht bei. Sie sind der Ansicht, dass Argumente wie Geschlossenheit der Handlung, der systematische Aufbau der sprachlichen und künstlerischen Entwicklungsgeschichte Johanns auf eine planmäßige und vorbedachte Entscheidung des Autors hinweisen. Von vornherein war sich Walser bewusst, dass er ein tabuisiertes Sujet aufgreift, weshalb er in seinem Roman den Abschnitten mit metasprachlichen Informationen vorangestellt hat.

In den Auseinandersetzungen stellte man die Legitimität der Vergleichbarkeit zwischen einem öffentlichen- essayistischen Text wie Friedensrede und einem literarischen Text, hierbei dem Roman, zur Debatte. Sprachliche Instrumentarien sind in beiden Texten von Grund auf verschieden. Während der Erzähler narratorische Techniken benutzt, bedient sich der Redner rhetorischer Mittel. Walser selbst sei in der Zeit (13.1.2000) veröffentlichten Essay „über das Selbstgespräch“ solchem Unternehmen entgegengetreten.

Zum Schluss stellt sich heraus, dass eine Lesart, den Roman mit der Friedenspreisrede zu verknüpfen, nicht nur für Perspektiveneinschränkung sorgt, sondern auch zu Irrtümern verleiten kann. Die Friedenspreisrede trägt also keinen konstruktiven Beitrag zum allgemeinen Verständnis des Romans bei, sondern erteilt vielmehr redundante, störende nachträgliche Informationen.

Der Roman ist kein Zeitdokument, sondern ein Artefakt, das von einem Autor mit künstlerischen Mitteln und Techniken erstellt wird. Selbstverständlich vermag er Zeitgeschehen widerspiegeln und dazu beitragen, die historischen Ereignissen zu erhellen. Es widerspricht allerdings seiner Natur, diese Momente von ihm stets zu postulieren. Denn der Autor verfügt darüber, die Fakten ganz oder teilweise zu modifizieren oder auszublenden. „Ein springender Brunnen“ ist unter diesen Gesichtspunkten zu betrachten. Wie schwer es ist, ein tabuisiertes Sujet – wenn auch literarisch – zu verarbeiten, zeigt die Rezeption des Romans vor und nach seinem Erscheinen.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013

LITERATURVERZEICHNIS

- DAS LITERARISCHE QUARTETT, Martin Walser: Ein springender Brunnen, S.3881-3889, <http://www.digitale-bibliothek.de/band126.htm>
- GEBAUER, Mirjam (2007), Poesie und Provokation im Erinnerungsroman. Zu Martin Walsers Ein springender Brunnen S.111-129. *Autobiographisches Schreiben in der deutschsprachigen Gegenwartsliteratur. 2. - Grenzen der Fiktionalität und der Erinnerung*, hrsg. von Christoph Parry ... München: Iudicium, 344 S.
- GEBAUER, Mirjam (2007), Poesie und Provokation im Erinnerungsroman. Zu Martin Walsers Ein springender Brunnen S.111-129. *Autobiographisches Schreiben in der deutschsprachigen Gegenwartsliteratur. 2. - Grenzen der Fiktionalität und der Erinnerung*, hrsg. von Christoph Parry ... München: Iudicium, 344 S.
- KRAUß, Andrea (2006). Dialog und Wörterbaum. Geschichtskonstruktionen in Ruth Klügers „weiterleben. Eine Jugend“ und Martin Walsers „Ein springender Brunnen“ S. 69-86. *Wende des Erinnerns? : Geschichtskonstruktionen in der deutschen Literatur nach 1989*, hrsg. von Barbara Beßlich ... Berlin: Schmidt, 274 S., (Philologische Studien und Quellen ; 198).
- KRINGS, Marcel (2007). Die freie Sprache. Tabu und Tabubruch in Martin Walsers Romanen Ein springender Brunnen und Tod eines Kritikers S.103-116. *Tabu und Tabubruch in Literatur und Film*, hrsg. von Michael Braun, Würzburg: Königshausen & Neumann, 203 S.
- MAHLMANN-BAUER, Barbara, Kindheit zwischen Opfern und Tätern - Über Autobiographien der Jahrgänge 1927/28 und Martin Walsers Roman "Ein springender Brunnen" http://www.literaturkritik.de/public/rezension.php?rez_id=215 Zugangsdatum: 29.10.2013.
- MOSER, Tilmann (1998). Erinnerungen an eine Kindheit in der NS-Zeit oder Wieviel musste Martin Walser wissen vom damaligen Schrecken? *Deutschlandfunk*, Köln, 11.12. 1998, http://www.tilmannmoser.de/publi/essays/1996_erinnerungen_kindheit_ns.html Zugangsdatum: 28.09.2010.
- PFANNER, Helmut F (2001), Ein springender Brunnen: Martin Walsers "interesseloses Interesse an der deutschen Vergangenheit, *zeitgeschichte*, 3/28. Jahrgang.
- SCHIRRMACHER, Frank (2002), Tod eines Kritikers. *Frankfurter Allgemeine Zeitung (FAZ)*, 29.05.2002.
- SCHOEDEL, Kathrin, Historisches Gedächtnis und Drittes Reich. Überlegungen zu Martin Walsers Roman Ein springender Brunnen, <http://www.gradnet.de/papers/pomo99.papers/Schoedel99.htm> Zugangsdatum: 29.10.2013.
- TAKEDA, Arata (2002). Bildung des Ichbewusstseins: Zu Martin Walsers Ein springender Brunnen (Versuch, den Roman vom Kontext der Friedenspreisrede zu befreien), S.27-45, *Germanistische Mitteilungen*, 56.
- WALSER, Martin (1998), *Ein springender Brunnen*, Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013





TÜBİTAK TARAFINDAN YAYINLANAN ÇOCUK KİTAPLARININ İÇERİK ÖZELLİKLERİNİN İNCELENMESİ*

*Pınar BULUT***

*Yasemin KUŞDEMİR****

ÖZET

Bu araştırma, Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu (TÜBİTAK) tarafından yayınlanan bilgilendirici türdeki çocuk kitaplarını içerik özellikleri açısından incelemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Çocuklar için yazılan kitaplar anlaşılır bir dil ve çocuğa uygun bir konuya sahip olmalıdır. Kitapta kullanılan kâğıdın kalitesi, boyutu, kapak ve sayfaların çocuğa göreliği, kullanım kolaylığı, renkler ve resimler, kullanılan malzemenin çocuklar açısından güvenilir olması kitapların fiziksel özellikleridir. Bir çocuk kitabının sahip olması gereken içerik özellikleri ise şunlardır: Kitabın türü, kitabın teması ve yazılış amacı, kullanılan dil ve üslup, temayı verebilmek için işlenen konu, varsa eğer kahraman ve karakterler, kitapta yer alan metinlerle ilgili resimlerin içeriğe ve birbirine olan uyumu. Araştırmanın çalışma grubunu TÜBİTAK tarafından yayınlanan bilgilendirici türdeki 8-10 yaş grubu çocuk kitapları oluşturmaktadır. Bu araştırma kapsamında 34 adet kitap incelenmiştir. İncelenen kitapların tamamının Türkçe'ye çevrilmiş kitaplar olduğu görülmektedir. Çalışmada, veriler nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi tekniği kullanılarak elde edilmiştir. Veriler tema, konu, plan, dil ve üslup başlıkları altında analiz edilmiştir. Araştırma sonunda bu kitapların tamamının konularının fen ve teknoloji üzerine olduğu belirlenmiştir. İncelemeler sonucunda TÜBİTAK tarafından yayınlanan 8-10 yaş grubu çocuk kitaplarındaki tema ve konuların çocukların özelliklerine uygun olduğu; dil ve anlatım bakımından anlaşılabilir ve okunabilir olduğu görülmektedir. Kitaplarda çocuğa kazandırılmak istenen duygu ve düşünce ile anlatılan konuların uyumlu olduğu söylenebilir. İncelenen çocuk kitapları içerik özellikleri bakımından 8-10 yaş çocuklarının ihtiyaçlarına ve özelliklerine uygundur.

Anahtar Kelimeler: Çocuk Kitapları, TÜBİTAK, TÜBİTAK Yayınları

* Bu araştırma 23-25 Mayıs 2013 tarihinde Adnan Menderes Üniversitesi tarafından düzenlenen XII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi kongresinde sözlü olarak sunulan bildirinin yeniden yapılandırılmasıyla oluşturulmuştur.

Bu makale Crosscheck sistemi tarafından taranmış ve bu sistem sonuçlarına göre orijinal bir makale olduğu tespit edilmiştir.

** Arş. Gör. Dr. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi El-mek: pnrbulut06@hotmail.com

***Arş.Gör. Kırıkkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi El-mek.yaseminakz@gmail.com

ANALYSIS OF THE CONTENT FEATURES OF THE CHILDREN'S BOOKS PUBLISHED BY TÜBİTAK

ABSTRACT

The present study was carried out to analyze the contents of the informative children's books published by the Scientific and Technological Research Council of Turkey (TÜBİTAK). The books written for children should have a comprehensible language and an appropriate topic. The quality of the paper used in the book, its size, suitability of the cover and pages for children, ease of use, colors and pictures and safety of the material used for the children are physical features of the books. Content features to be possessed by a children's book are: type of the book, theme of the book and its purpose, the language and style used, the topic addressed to give the theme, if there are, heroes and characters, the content of the pictures related to texts of the book, and their harmony. The study group of the current research consists of informative children's books written for children at the age group of 8-10 years old. In this regard, totally 34 books were analyzed. All the books analyzed are books translated from other languages to Turkish. The data of the study were collected by using one of the qualitative research methods, document analysis technique. The data were analyzed under the headings of theme, topic, plan, language and style. At the end of the study, it was found that all the books analyzed are about science and technology. Moreover, the themes and topics of the books were found to be suitable for children aged 8-10; and they are understandable and readable by this age group in terms of language and style. It can be argued that there is a consistency between the emotions and ideas aimed to be instilled by these books in children and the topics they narrate. The books analyzed are suitable for children aged 8-10 in terms of content features.

Key Words: Children's books, TÜBİTAK, TÜBİTAK Publishings

Giriş

“İyi kitaplar önce çocukların hakkıdır ve en iyi olanı çocuklara vermek yetişkinlerin görevidir” M.R.ŞİRİN

Çocuk kitapları, çocukların bilişsel, sosyal, dil gelişimi, kişilik gelişimi gibi birçok alanda gelişmesini sağlayan en önemli eğitim araçlarından biridir. Çocuk kitapları yetişkinlerin okuduğu kitaplardan farklı özellikler taşır. Bunun sebebi çocuk kitaplarının konu ve biçim özellikleri ile konunun anlatım tarzı bakımından çocuğa göre olması zorunluluğudur.

İyi bir çocuk kitabı, okuma davranışı ve eleştirel okuma becerisi kazandırırken çocukta dil gelişimini hızlandırır, anlama yeteneğini geliştirir, belleği güçlendirir, anlamlandırma ve kavrama yanında düşünme boyutunun genişlemesine yardımcı olur. Kitap, çocuğun bilişsel gelişiminde, gözlemlenme, karşılaştırma, sınıflandırma, uygulama, eleştirme ve düşünme yeteneğinin gelişmesinde en belirleyici ve etkili iletişim aracıdır (Şirin, 2007: 54-58).

Okul öncesi dönemden lise dönemine kadar çocuklar için yazılan kitaplarla yetişkinler için yazılan kitaplar karşılaştırıldığında aralarında pek çok farklılık vardır. Çocuklar için yazılan

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013



kitaplarda dilin açık ve anlaşılır kullanımı, konu seçimi ve yapılandırılması, toplumsal ve kültürel unsurların aktarılması gibi hususlarda özel bir özen gösterilmesi gerekmektedir. Bunun yanında metinlerin içeriğine uygun ve çocuk dünyasına hitabeden resimlerin de kitaplarda yer alması gerekmektedir.

Kuran'a (2011) göre çocuk edebiyatı ürünleri öncelikle bir sanat eseridir; içeriğiyle, kurmaca yapısıyla, diliyle çocukların estetik zevk ve beğenilerine hitap etmek, her şeyden önce onları eğlendirmek, sanat eserinden zevk almasını sağlamak gibi birinci dereceden amaçları vardır. "Çocuk kitapları, çocukların birçok durum, olay ve yer konusunda bilgi ve deneyim edinmelerine katkı sağlar. Çocuklar hem kendi ülkelerini hem değişik ülkeleri bu yolla tanıyabilirler" (Aslan, 2006: 190). Kitaplar sayesinde çocuklar, bazen kendilerine benzeyen, bazen farklı duygu ve sorunları yaşayan, bazen de benzer beklenti ve ilgilere sahip karakterlerle buluşurlar. Böylece öteki çocukları tanıma olanağı bulurlar (Aslan, 2006: 193). Kahramanlar aracılığıyla çocuk, yaşamı ve insan gerçekliğini tanımaya başlar. Kahramanın niteliği çocuğun yeni yaşantılar kazanmasını sağlar. Yazar iyi geliştirilmiş kahramanını kullanarak çocukla iletişim kurar. Çocuk bu kahramanlar sayesinde karşılaşacağı sorunları çözme konusunda bilgiler edinir (Zivtci, 2006: 246).

Bunlara ek olarak çocuk kitaplarının çocuğa sağladığı faydalar şunlardır (Huck ve diğerleri, 1997; Akt: Kaya, 2006:118):

- Çocuklara, kitap okurken eğlenme ve zevk alma fırsatı sağlar.
- Çocukların iç dünyalarını zenginleştirir.
- Çocukların okudukları kitap ile kendi yaşantıları arasında güçlü bir bağ kurmasını sağlar.
- Yeni ve farklı yaşam deneyimleri ile karşılaşma fırsatı verir.
- Çocuklarda okuma-yazma farkındalığını geliştirir.
- Okuma ve yazma etkinliklerine kaynak oluşturup okuduğunu anlayabilme ve dilin düzgün kullanımını sağlar.

Çocukların birçok alanda gelişimlerine katkıda bulunan kitaplarda içerikle ilgili unsurlar "kitabın türü, işlenen konu ve tema, karakterler, dil ve üslup, plan (konu ve olayların dizilişi)" olarak sıralanabilir (Demircan, 2006; Gönen ve Diğerleri: 2011). Sever (1995) de çocuk kitaplarının içerik özelliklerini tema, konu, kahramanlar, plan ve üslup, dil ve anlatım olarak sıralamaktadır. Maltepe (2008) ise çocuk kitaplarındaki içerik unsurlarının konu, tema, karakterler, dil ve anlatım, ileti vb. olduğunu belirtmektedir.

Aşağıda içerik unsurlarından, tema, konu, dil ve üslup, kahraman/karakter ve plan açıklanmaktadır.

Tema: "Bir kitabın teması, yazarın hikâyeyi yazma amacını ortaya koyar"(Karatay, 2011: 97). Sever'e (1995) göre çocuk kitaplarında, yazarın aktarmak istediği tema ve çocuklarda geliştirmeyi amaçladığı davranışlar açık seçik belirtilmelidir. Seven (2011) ise tema için ana fikir kelimesini de kullanmakta ve eserde iletilmek istenen temel duygu ve düşüncüyü tema olarak tanımlamaktadır.

Konu: Çocuk kitaplarında konu seçimi içerikle ilgili önemli unsurlardan biridir. Çünkü kitapta ele alınan konu çocuk için ilgi çekici olmalı ve onu okumaya teşvik etmelidir. "Çocuğun ilgi ve ihtiyaçlarını ele almayan bir kitap çocuğun okuma isteğini azaltır, kitaptan uzaklaşmasına sebep olur". (Karatay, 2011: 96). Sever (1995) çocuk kitaplarında, tema ve konu ilişkisinin güçlü olması gerektiğini, konuların çocukların yaşantılarıyla ilgili olması gerektiğini ve çocukların güldürü duygusunu geliştirerek, onları eğlendirip dinlendirirken eğitmesi gerektiğini belirtmektedir.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013

Dil ve Üslup: Kitabın dili en önemli içerik unsurlarının başında gelmektedir. Çünkü “dil hatalarından arınmış çocuk kitapları, çocuğun beğenisini kazanacak, çocuğa büyük yararlar sağlayacak olan okuma alışkanlığını kazanmanın da temelini atacaktır.” (Özkan ve Yılmaz, 2006:767). “Çocuk kitaplarında dil, yalın ve duru olmalıdır. Uzun ve karmaşık paragraflara yer verilmemeli, yersiz benzetme ve tasvirler yapılmamalıdır. Yüklü ve yoğun bir anlatımdan kaçınılmalıdır” (Karakuş, 2006: 42). “Çocuğun yeni kavram ve kelimeleri doğrudan öğrendiği kitaplar dilin doğasına ve kurallarına yönelik farkındalık kazanmasını sağlar”(Gönen ve diğerleri, 2011: 252).

Sever (1995) çocuk kitaplarının dil ve üslup özellikleri ile ilgili olarak şunları belirtmektedir:

- Gereksiz ve bayağı her sözcüğü anlatımın dışında bırakan bir üslup yeğlenmelidir. Anlatımda; "duruluk, akıcılık, açıklık, yakınlık, çeşitlilik ve kişiselilik" etkili ve güzel bir üslup yaratmanın temel koşulları olarak görülmelidir.
- Eskimiş sözcüklerle yüklü bir anlatımdan kaçınılmalı; çocukların sözcük dağarcıklarını zenginleştirecek, duyu ve düşünce evrelerini de geliştirecek bir yaklaşım anlatımda temel ilke olarak benimsenmelidir.
- Anlatım, tek özne ve tek yüklemde oluşan kısa ve yalın cümlelerle yapılmalı; cümlelerde edilgen çatılı eylemler yerine, etken çatılı eylemler kullanılmalıdır.
- Türkçenin zengin anlatım olanakları çocuklara hissettirilmeli; çocuğun dil beğenisini geliştiren bir yaklaşımla, beş duyuya seslenen bir anlatımla üslup canlı kılınmalıdır.
- Kitaplar; dilbilgisi, yazım (imla) ve noktalama kuralları bakımından yanlışsız olmalıdır.

Karatay (2011) çocuk kitaplarında anlatımın anlaşılır olması ve kullanılan dilin de gündelik konuşma dili olması gerektiğini belirtmektedir. Dilin anlatım olanakları kullanılırken çocukların bilişsel gelişim düzeyleri de dikkate alınmalıdır. Ayrıca edebi türe, konuya, olay ve karaktere uygun anlatım biçimi kullanılmalıdır.

Üslup ise TDK Sözlüğü’nde “Sanatçının görüş, duyuş, anlayış ve anlatıdaki özelliği veya bir türün, bir çağın kendine özgü anlatış biçimi, biçem, tarz, stil” olarak tanımlanmaktadır. Üslup yani anlatım biçimi eserin ilgi çekiciliğini ve okunabilirliğini etkileyen önemli bir etmendir (Karatay,2011).

Kahraman/Karakter: Çocuk kitaplarındaki içerik unsurlarından biri de kahraman ve karakterdir. Bu iki kavram birbirinden farklıdır. “Bir eserde duygu, tutku ve düşünce yönlerinden ele alınan kimse” karakter olarak tanımlanırken; kahraman “roman, hikâye, tiyatro vb. edebiyat türlerinde en önemli kişi” olarak tanımlanmaktadır (TDK Sözlüğü). Dolayısıyla bir kitapta birden çok karakter olabilir ama kahraman bir tanedir.

Kitaplardaki kahraman ve karakterler son derece önemlidir. Çünkü çocuklar okudukları kitaplardaki kahraman ya da karakterlerle özdeşim kurarlar.

Plan: “Plan; konu, kahraman ve temanın belirli bir düzen içinde çocuk kitabına yerleştirilmesidir. Bu yerleştirme edebi türe bağlı olarak birbirinden farklılık gösterir” (Parayno,1997,Akt: Seven, 2011). Sever (1995) çocuk kitaplarında, duygu ve düşüncelerin, olayların tutarlı bir biçimde sıralanması; konu ile çocuklarda uyandırılmak istenen duygu (tema) arasında bir bütünlük sağlanması gerektiğini vurgulamaktadır.

Araştırmanın Amacı

Çocuklara kitap okutmak ya da önermek genellikle sınıf öğretmenlerinin ya da Türkçe öğretmenlerinin görevi olarak düşünülür. Okuyan (2009) tarafından yapılan “*Türkçe ve Sınıf Öğretmenlerinin Okuma Saatlerinde Kullanılan Çocuk Edebiyatı Ürünlerini Seçme Ölçütleri*” adlı araştırmanın sonucuna göre öğretmenler okuma saatlerinde kullandıkları kitap seçiminde, özellikle kitapların içyapı ve eğitsel özelliklerine daha çok önem vermektedirler. Dolayısıyla öğretmenler kitaplardaki içerik unsurlarına daha fazla dikkat etmektedir. Bu noktadan hareketle bu çalışmada TÜBİTAK tarafından yayınlanan 8-10 yaş grubu çocuk kitapları içerik özellikleri açısından incelenmiştir.

Araştırmanın amacı TÜBİTAK tarafından yayınlanan ve 8-10 yaş grubuna önerilen çocuk kitaplarının içerik özelliklerinin incelemektir. Bu inceleme ile aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1-TÜBİTAK tarafından yayınlanan çocuk kitaplarında yer verilen tema ve konu hedeflenen yaş grubundaki çocukların ihtiyaç ve özelliklerine uygun mudur?

2-TÜBİTAK tarafından yayınlanan çocuk kitaplarının dil ve üslup özellikleri hedefledikleri yaş grubundaki çocukların ihtiyaç ve özelliklerine uygun mudur?

3-TÜBİTAK tarafından yayınlanan çocuk kitaplarının anlatım planı hedeflenen yaş grubundaki çocukların ihtiyaç ve özelliklerine uygun mudur?

Yöntem

Bu araştırmanın öncelikli amacı ilkökul öğrencilerinin karşılaşabileceği bilgi verici türdeki kitaplara ilişkin içerik özelliklerini ortaya koymaktır. Bu açıdan bakıldığında karşımıza popüler bilim kitapları çıkmaktadır. Kılıç’a (2009) göre “İletişim Yayınları, Cumhuriyet Kitap, İnkılâp Yayınları, Pan Yayıncılık, Evrim Yayınları, Güncel Yayıncılık, Alan Yayınları” gibi popüler bilim alanına yayınlar yapan yayınevleri olsa da yayınlanan kitap sayısı göz önünde bulundurulduğunda bu alanda TÜBİTAK başı çekmektedir. Bu nedenle bu çalışmada TÜBİTAK tarafından yayınlanan kitapların içerik özellikleri incelenmiştir.

Bu araştırma tarama türünde desenlenmiş, veriler nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi tekniği kullanılarak elde edilmiştir. TÜBİTAK Popüler Bilim Kitapları başlığı altında yetişkin kitaplığı, başvuru kitaplığı, yaşam öyküsü kitaplığı, soru kitaplığı, çocuk ve gençlik kitaplığı ve erken çocukluk kitaplığı başlıklı kitaplar yayınlamaktadır.

Çalışma Grubu

TÜBİTAK’a ait olan ve kitap satışının da yapıldığı resmî internet sitesinde (<http://esatis.tubitak.gov.tr/>) çocuk ve gençlik kitaplığı serisindeki kitaplar 3,5,6,7,8,10,12,14 yaş olarak sınıflandırılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu ölçüt örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Bu noktada TÜBİTAK tarafından Popüler Bilim Kitapları başlığı altında yayımlanan *Çocuk ve Gençlik Kitaplığı Dizisinde* yer alan ve ilkökul öğrencilerine önerilebilecek bilgi verici türdeki kitaplar ele alınmıştır. Kitapların ön kapaklarında yer alan yaş grubu önerileri dikkate alınmış en fazla bilgi verici türdeki yayının olduğu 8+ ve 10+ yaşlara önerilen kitaplar araştırma kapsamında incelenmiştir. Seçilen yaş aralığı için önerilen Çıkartmalı Matematik serisi, Matematik Sözlüğü, boyama kitapları ve artık baskısı olmayan ve satışı yapılmayan kitaplar araştırma kapsamına alınmamıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın başlangıç aşamasında amaca uygun olarak belirlenen kitaplar her iki araştırmacı tarafından okunmuştur. Bu çalışmada, TÜBİTAK tarafından yayınlanan çocuk

kitaplarının içerik özelliklerinin incelenmiştir. Kitapların içerik özellikleri tema, konu, plan, dil ve üslup başlıkları altında değerlendirilmiştir:

Bulgular

Bu araştırma kapsamında 34 adet kitap incelenmiştir. İncelenen kitapların tamamının Türkçe'ye çevrilmiş kitaplar olduğu görülmektedir. Kitapların 28'si belirlenen konuya yönelik olarak bilgilendirici metin niteliğinde düzenlenmiştir. Tanımlar, karşılaştırma ve kronolojik sıralama halinde bilgiler sunulmaktadır. Hikâye biçiminde tasarlanan 6 kitap ise kahraman aracılığıyla bilgi veren kitaplardır.

TÜBİTAK tarafından sekiz yaşındaki çocuklara önerilen kitapların içinde “*Minik Ansiklopedi*” ve “*Sorular ve Cevaplar*” adlı iki seri bulunmaktadır. Sekiz yaş grubuna yönelik olarak incelenen kitaplarla ilgili isim ve yazar bilgileri Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1. Sekiz Yaş Grubuna Önerilen Kitaplar

Kitabın Adı	Kitabın Yazarı	Kitabın Çevirmeni
(Sorular Ve Cevaplar) Yıldızlar Ve Gezegenler	Robin KERROD	İbrahim PÜR
(Sorular Ve Cevaplar) Okyanuslar Ve Nehirler	Barbara Taylor	İbrahim PÜR
(Sorular Ve Cevaplar) Dünya Gezegeni	Sarah REED	İbrahim PÜR
(Sorular Ve Cevaplar) Kuşlar	Fergus Collins	İbrahim PÜR
(Minik Ansiklopedi) Bilim	Rachel FIRTH	Haydar LİVATYALI
(Minik Ansiklopedi) İnsan Vücudu	Fiona CHANDLER	Mine ŞENGEL
(Minik Ansiklopedi) Dünyamız	Felicity BROOKS	Göksel ÖZTÜRK
Vücudunuz Nasıl Çalışır	Judy HINDLEY- Colin KING	Barış Bıçakçı
Bir Zamanlar	Mary Jean McNEIL – Colin KING	Cem SOYDEMİR
Deneylele Bilim	Helen EDOM	Feryal HALATÇI
Dünya Ve Uzay	Sophy TAHTA- Susan Mayes	Deniz Yurtören
Neden Abur Cubur Yememeliyiz?	Kate Knighton	Pınar TURANLI
Havada Karada Suda	Kate Little- Annabel Thomas	Ece Kadiroğlu

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013

TÜBİTAK tarafından on yaşındaki çocuklara önerilen kitaplarla ilgili isim ve yazar bilgileri Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 1. On Yaş Grubuna Önerilen Kitaplar

Kitabın Adı	Kitabın Yazarı	Kitabın Çevirmeni
Ayak İzlerinin Esrarı	B.B Calhoun	Özlam Özbal
Kaybolan İpcucu	B.B Calhoun	Cem SOYDEMİR
Kırık Yumurtalar	B.B Calhoun	Cem SOYDEMİR
Geçmişi Anahtarları	B.B Calhoun	Cem SOYDEMİR
Küllerin Altındaki Sır	B.B Calhoun	Cem SOYDEMİR
Mucizeler Adasına Yolculuk	Klaus Kordon	Musa Yaşar Sağlam- Fatma Sağlam
Keşifler Ve İcatlar	Jean Louis Besson	Nedim Kula
Kuşlar	Felicity Brooks- Bridget Gibbs	M.Turan Akay
Bilimsel Deneyler	Jane Bingham	Feryal Halatçı
Bilimsel Gaflar –Doğruya Giden Yolda Serüvenler	Billy Aronson	Nermin Arık
Kutuplarda Yaşam	Kamini Khanduri	M. Turan Akay
Ekoloji	Richard Spurgeon	Deniz Yurtören
Keşifler	Rupert Matthews	Ülker İnce
Denizler Ve Okyanuslar:	Felicity Brooks	Cumhur Öztürk
Otomobiller	Clive Gifford	Ergün Tönük
Leonardo’dan Edison’a Mucitler	Struan Reid	Necmi Buğdaycı
Archimedes’den Einstein’a Bilim Adamları:	Struan Reid- Patrici Fara	Levent Aysever
Bilgisayarlar	Margeret Stephens – Rebecca Treys	Selma İkiz
Piramitleri Kim Yaptı?	Jane Chisholm, Struan Reid	Özlem Özbal Soydemir
Fizik Eğlence Ve Ötesi	Eduardo De Campos Valades	Dost Körpe

8 Ve 10 Yaş Grubu Çocuklarına Yönelik Hazırlanan Kitapların İçerik Özellikleri

Tema ve Konu Özellikleri

İncelenen kitapların ana teması çocuklarda bilimsel düşünmeyi geliştirmek ve bilimsel konularda merak uyandırmaktır. Bilimsel düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirmenin yanında bilim tarihi ile ilgili ilginç bilgileri sunarak çocuğun bilim ve teknolojinin nasıl geliştiğini kavraması amaçlanmaktadır.

Kitaplarının ortak özelliği belirlenen tema ve konu ile ilgili olarak öğretim yapmayı amaçlamasıdır. Bu sayede çocuğa gündelik hayatında fark etmediği olayların bilimsel alt yapısı açıklanarak bilimsel farkındalık kazandırılmaktadır. Bir diğer hedef ise 8-10 yaş grubu çocuklara bilimsel olayları ve nedenlerini açıklayarak çocukta yeni bakış açıları oluşmasına yardımcı olmaktır. Çocukların kendi kendilerine uygulayabilecekleri etkinlikler barındıran kitaplarda araştırmacı ve meraklı kahramanlar aracılığıyla çocuklara küçük birer bilim insanı olma yolunda özgüven aşılanmaktadır.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013

Kitaplarda fen bilimleri, doğa, uzay, teknoloji ve bilim tarihi konularına yer verilmektedir. Kitaplar çocuklara ilgilenebilecekleri alternatif konular sunmanın yanında, merak ettikleri pek çok ayrıntıyı da açıklamaktadır.

Kitaplar çocukların ilgisini çekecek konulardan oluşmaktadır, bu yaş grubundaki çocuklar her şeyin sebebini ve ayrıntılarını öğrenmek isterler. Kitaplar çocukların bu ihtiyacı karşılayabilecek düzeydedir.

Kitaplar özel bir titizlik gösterilerek çocuğun kitaptaki konuyu en iyi şekilde nasıl anlayabileceği düşünülerek tasarlanmış, açıklama ve bilgiler resim ve fotoğraflarla desteklenmiştir.

Kitapların Özel Amaçları:

Bu başlık altında incelenen kitaplara ilişkin amaçlar sıralanarak hangi yaş grubunda, hangi kitapta olduğu açıklanmaktadır.

1-Basit araç gereçlerle etkili deney yapabilme, deney yapmanın amacını kavrayabilme:

8 Yaş: Deneylerle Bilim, Bilimsel Deneyler,

10 Yaş: Fizik Eğlence Ve Ötesi

2- İnsan vücudunu özelliklerini kavrayabilme, kendi vücudunu tanıma, sağlığını koruyabilme,

8 Yaş: Vücudunuz Nasıl Çalışır, Kaslar Ve Kemikler, Neden Abur Cubur Yememeliyiz, İnsan Vücudu,

3- Bilim tarihi ve gelişimini, bilimin insan hayatındaki yerini kavrayabilme

8 Yaş: Bir Zamanlar, Bilim (Minik Ansiklopedi), Havada Suda Karada

10 Yaş: Piramitleri Kim Yaptı, Denizaltılar, Leonardo'dan Edison'a Mucitler, Ayak İzlerinin Esrarı, Küllerin Altındaki Sır, Geçmişin Anahtarları, Kırık Yumurtalar, Kaybolan İpucu, Keşifler Ve İcatlar, Fizik Eğlence Ve Ötesi, Archimedes'den Einstein'a Bilim Adamları, Keşifler, Bilimsel Gaflar,

4- Dünyanın oluşumunu ve yapısını anlayabilmek, coğrafi özelliklerini keşfetmek, uzayı tanımak:

8 Yaş: Dünya Gezegeni (Sorular Ve Cevaplar), Okyanuslar Ve Nehirler, Dünyamız (Minik Ansiklopedi), Dünya Ve Uzay, Yıldızlar Ve Gezegenler

10 Yaş: Denizler Ve Okyanuslar:

5- Doğal hayatı tanıma, doğayla barışık yaşama ve doğayı koruma:

10 Yaş: Kuşlar, Kutuplarda Yaşam, Ekoloji, Mucizeler Adasına Yolculuk

6- İnsan hayatını kolaylaştıran teknolojik yapılar hakkında bilgi sahibi olma

10 Yaş: Bilgisayarlar, Otomobiller, Denizaltılar

İşlenen konulara örnek teşkil etmesi bakımından bazı kitaplardan derlenen başlıklar şunlardır:

Fen deneylerini anlatan kitaplarda; denge, gaz, batma ve yüzme, hal değişimi, ışık, laboratuvar olarak mutfak, bitkilerle yapılabilecek deneyler anlatılmaktadır.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013



İnsan vücudunu konu edinen kitaplarda; vücudun yeme, konuşma, mikroplarla savaşma, koku alma gibi görevleri, iskelet ve kas yapısı, spor yapma, büyüme, sağlıklı beslenme ve bazı hastalıklar anlatılmaktadır.

Keşif ve bilim tarihi kitaplarında; matbaa, radyo, otomasyon, taşımacılık, ev ve ofis icatları, radyo ve televizyon, silah, bilgisayar, ateş, yazı, tekerlek, takvim, yazı, buhar makinesi, para, elektrik, demiryolu, telgraf, çamaşır makinesi, uçak, fotokopi, şemsiye, video kaset vb. buluşlara yer verilmektedir.

Dünya ve evreni anlatan kitaplarda; dünyanın oluşumu, yer kabuğu, dağlar, yanardağlar, iklim, ormanlar, çöller, kıtalar, denizler, depremler, yağmur ormanları, çöller insanların yüzündeki suları kullanma biçimleri, insan doğa ilişkileri anlatılmaktadır.

Teknolojik konulara ağırlık veren kitaplarda; otomobillerin keşfi ve özellikler, denizaltıların keşfi ve insan hayatındaki yeri, bilgisayarların özellikleri anlatılmaktadır.

Plan

Kitapların neredeyse tamamında kitapla ilgili genel bilgiler özet olarak başlangıçta verilmiş ya da o kitabın nasıl okunacağı açıklanmıştır. Bunlar okuyucuya kitapla ilgili ilk anda bilgi vermek için oldukça titiz hazırlanmış bölümlerdir.

Konuların anlatım planı bütünden parçaya ve genelden özele doğrudur. Küçük ayrıntılar ve ilgi çekici bilgiler renkli yazılımlarla ve farklı puntolarla vurgulanmıştır. Açık bir anlatımın konu sırasına göre yapıldığı kitapların anlatımı 8-10 yaş çocuklarının anlayabileceği biçimdedir. Belirli bir konunun tarihi sürecini anlatan kitaplarda geçmişten günümüze doğru kronolojik bir sıra izlenmektedir.

Kitapta anlatılan içerik gerçek fotoğrafların yanı sıra gerçeğe uygun çizimler, renkli resimler, harita ve grafikler, sayısal değerlerin yer aldığı şemalarla desteklenmektedir. Tüm sayfalar rengârenktir ve metinler bu renkli zemine yayılmıştır. Böyle bir anlatım tarzı içeriği daha da güçlendirmekte, görsel okumayı devre sokmaktadır. Çocuk bir konuyu farklı yollardan anlatabileceğinin güçlü örnekleriyle karşılaşmaktadır.

Dil ve Üslup

İncelenen kitapların tamamı çeviridir. 8 yaş grubunda incelenen 14 kitabın Türkçe'ye çevrilme ve yayına hazırlanma safhasında % 57'sinde; 10 yaş grubunda incelenen 20 kitabın Türkçe'ye çevrilme ve yayına hazırlanma safhasında % 40'ında bilimsel danışman desteği bulunmaktadır. Kitapların tamamı fen, teknoloji, doğa vb. konuları içerdiğinden alan bilgisi gerektirmektedir. Bu sebeple bilimsel danışman desteği alanla ilgili terimlerin ve kelimelerin kitap içinde doğru kullanılması ve çocuğa verilmesi aşamasında önemli bir konudur.

Kitaplar kullanılan dil bakımından oldukça akıcıdır. Noktalama ve imla hatası, anlatım bozukluğu, muğlak ifadeler bulunmamaktadır. Çeviri sürecinde ciddi incelemelerden geçtiği anlaşılan kitapların dilinde belgesel tadı vardır. İfadelerde bilimsel bir üslup benimsenmiş; düzgün ve anlaşılır cümleler kullanılmıştır.

Kitapların ortak özelliklerinden biri anlatılan konuyla ilgili bilimsel terimleri ve ifadeleri kullanması bakımından kelime hazinesini zenginleştirici bir yapıda tasarlanmış olmasıdır. Kitaplarda anlatılan konuyla ilgili terimler sık sık kullanılmakta ve örnekler verilmektedir. Buna ek olarak kitapların sonunda dizin ve sözlük yer almakta; konuyla ilgili yeni kelimeler bu sözlükte açıklanmaktadır. Kitapta kullanılan ifadeler anlaşılır ve açıktır; bu ifadelerin büyük bir kısmının gerçek ya da gerçeğe uygun resimlerle desteklenmesi kitapların öğretici özelliğini güçlendirmektedir.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Çocukların nitelikli çocuk edebiyatı ürünleri ile karşılaşmaları sağlanmalıdır. Bunun için bir eseri hem dış yapısı yani fiziksel özellikleri açısından hem de iç yapısı yani içerik özellikleri açısından analiz edecek yetişkinlerin rehberliğine ihtiyaç vardır. Yapılan bir çalışmada öğretmen adaylarının çocuk kitaplarının dış yapısında bulunması gereken özellikler konusunda ortalamanın üzerinde bir bilgi düzeyine sahip olduğu, ancak içerik ile dil ve anlatım özellikleri açısından ise yeterli bilgi düzeyine sahip olmadıkları tespit edilmiştir (Temizkan, 2011). Maltepe (2008) araştırmasında nitelikli çocuk edebiyatı ürünlerini seçebilme konusunda kendini yeterli ve yetersiz gören Türkçe öğretmeni adaylarının hemen hemen eşit sayıda olduğunu; kitap seçimi konusunda kendini yeterli gören öğretmen adaylarının ise yeterliklerini, nitelikli çocuk kitaplarının özelliklerine ilişkin bilgileriyle yansıtamadıkları sonucuna ulaşmıştır. Dolayısıyla öğretmen adayları dahi bir kitabın içeriğini değerlendirme noktasında sıkıntı yaşamaktadırlar. Bu açıdan bakıldığında bir çocuk edebiyatı ürününün içeriğinin nasıl analiz edileceğine ilişkin araştırmaların alana katkı sağladığı söylenebilir.

Gönen ve diğerlerinin (2004) yaptığı araştırmada hem alt hem de üst sosyo-ekonomik düzeydeki 5,6,7. sınıf öğrencilerinden hem kızların hem de erkeklerin en fazla roman ve hikâye türünü tercih ettikleri, erkeklerin çizgi romanı kızlardan daha fazla okudukları görülmüştür. Bu sınıf düzeyinde dahi en çok hikâye edici türdeki metinlerden oluşan kitaplar okunmaktadır. Oysa hikâye türü dışında bilgi verici ve şiir türlerinde yayınlar vardır. Özellikle bilgi verici türdeki metinlerin ders dışında da okunan bir tür olarak dikkate alınması gerekir. Çünkü bilgi verici metinlerde tartışma ve sorgulamalara yer verilmesi, öğrencilerin kendisi ve çevresiyle ilgili doğrudan bilgi edinmesini ve edindiği bilgileri sentezleyerek bilgi üretimine geçmesini ve bu yolla eleştirel düşünme becerisi kazanmasını kolaylaştırmaktadır (Aylanç, 2012). Bilgi verici metinlerin bu özellikleri dikkate alındığında çocuk kitaplarının bu işlevi ne derece yerine getirebildiği konusu önem kazanmaktadır. Çocuk kitaplarının genel özellikleri ile ilkökul düzeyindeki çocukların öğrenme ihtiyaçları karşılaştırıldığında bu önem artmaktadır. Bu noktada “Çocuk ders kitabı dışında kendisine uygun bilgilendirici metinlerle nerelerde karşılaşmaktadır?” “Çocuk kitaplarında bilgilendirici metinlerin tasarımı ve öğreticiliği ne durumdadır?” soruları üzerinde dikkatle düşünmek gerekmektedir.

İncelenen kitaplarda fen bilimleri, doğa, uzay, teknoloji ve bilim tarihi konularına yer verilmiştir. Kitapların tamamında çocuklara doğa sevgisi ve doğayı koruma bilinci aşılanmaktadır. Kitaplarda daha çok Avrupa ve Amerika bilim tarihi konularına verildiği görülmektedir. Bu sonucun ortaya çıkmasında kitapların tamamının çeviri olmasının da etkili olduğu düşünülmektedir. Zaten çeviri kitaplara kültürel tanıtım noktasında eleştirel bakılmaktadır. Alanyazın incelendiğinde de ya çeviri yaklaşımlarına yönelik (Kılıç, 2009) ya da o çeviri ile yapılan kültürel tanıtım ya da aktarımların incelendiği çalışmaların (Mert vd, 2013) olduğu görülmektedir.

İncelemeler sonucunda TÜBİTAK tarafından yayınlanan 8-10 yaş grubu çocuk kitaplarındaki tema ve konuların çocukların özelliklerine uygun olduğu; dil ve anlatım bakımından anlaşılabilir ve okunabilir olduğu; çocuğa kazandırılmak istenen duygu ve düşünce ile anlatılan konuların uyumlu olduğu söylenilebilir. Demircan (2006) çalışmasında TÜBİTAK’ın, yayımladığı çocuk kitaplarında, bir çocuk kitabının taşınması gereken iç yapı ve dış yapı ölçütlerinin olduğunu belirtmektedir. Bu noktada her iki çalışmanın sonuçları benzerlik göstermektedir.

Araştırma kapsamında incelenen kitaplarda uygulamalı olarak harita, şema, grafik ve kullanılan bazı özel renklendirmelerin nasıl okunacağı bilgisi verilmektedir. Kitaplarda kullanılan dil çocukların kelime hazinesini zenginleştirici özellikte görülmektedir. Demircan’ın (2006)

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013



çalışmasında da incelenen TÜBİTAK kitapları dil ve anlatım yönünden yeterli düzeyde görülmüştür.

Çalışmadan elde edilen bulgular ışığında şu öneriler sunulabilir:

1. İncelenen çocuk kitapları içerik özellikleri bakımından 8-10 çocuklarının ihtiyaçlarına ve özelliklerine uygundur. Bu tür bilgi verici kitapların okul ve sınıf kitaplıklarında daha çok yer almalıdır.
2. İncelenen kitaplar çocuklara bilimsel bilgiyi, bu bilgiye ulaşma yollarını ve eleştirel düşünme becerisini kazandırmaktadır. Bu becerilerin çocuklarda erken yaşlarda gelişmesi için bu kitaplar çocuklar tarafından okunmalıdır.
3. Kitap seçiminde sadece hikâye kitaplarının değil bu tür bilgi verici kitapların da seçilmesi çocuğun duygu ve düşünce dünyasını etkilemektedir. Öğretmen ve veliler kitap seçiminde hikâye kitapları yanında bu tür kitaplara da dikkat etmelidirler.

KAYNAKÇA

- ASLAN, C.(2006) Yazınsal Nitelikli Çocuk Kitaplarının Çocuk Gelişim Sürecindeki Yeri. *2.Ulusal Çocuk Ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu Kitabı*, s.189-200. 04-06 Ekim 2006.Ankara
- AYLANÇ, M. (2012). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Özel Öğretim Yöntemleri Dersi Uygulamalarında Karşılaştıkları Sorunlar: Bilgilendirici Ve Öğretici Metinler Örneği. *Türkiyat Dergisi*.s.31.<http://www.turkiyat.selcuk.edu.tr/pdfdergi/s31/19%20aylanc.pdf>
- DEMİRCAN, C.(2006). TÜBİTAK Çocuk Kitaplığı Dizisindeki Kitapların Dış Yapısal ve İç Yapısal Olarak İncelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 12-27.
- GÖNEN, M., ÖNCÜ, E.Ç., İŞİTAN, S. (2004). İlköğretim 5., 6. Ve 7. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıklarının İncelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 164,
- GÖNEN, M., KATRANCI, M.,UYGUN ,M. Ve UÇUŞ, Ş. (2011). İlköğretim Birinci Kademe Öğrencilerine Yönelik Çocuk Kitaplarının, İçerik, Resimleme ve Fiziksel Özellikleri Açısından İncelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36 (160), 250-265.
- KARAKUŞ, I.Ş.(2006) *Çocuk Edebiyatı Ürünlerinin Okuma Gelişimine Etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- KARATAY, H. (2011). *Kuramdan Uygulamaya Çocuk Edebiyatı El Kitabı*. (Editör:Tacettin ŞİMŞEK). Ankara. Grafiker Yayınları.
- KAYA, M.(2006). Okuma Yazma Öğretiminde Çocuk Edebiyatının Öğretim Amaçlı Kullanımındaki Yöntem Ve Teknikler. *2.Ulusal Çocuk Ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu Kitabı*, ss:117-122. 04-06 Ekim 2006.Ankara
- KILIÇ, O.(2009). Çeviri Yoluyla Popüler Bilim: Tübitak Yayınları Örneğinde Türkiye’de Popüler Bilim Alanında Çeviri Yaklaşımları ve Sorunları. *İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çeviribilim Anabilim Dalı, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul*.
- KURAN, Ş.B.(2011) Çocuk Edebiyatı ve Kültür Eğitimi İlişkisi. *3.Ulusal Çocuk Ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu Kitabı*, 05- 07 Ekim 2011, Ankara Üniversitesi Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Uygulama ve Araştırma Merkezi.

- MALTEPE, S.(2008). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Çocuk Edebiyatı Ürünlerini Seçebilme Yeterlikleri. *Türkçe Öğretimi Kongresi Kitabı*. 18-20 Mayıs, İstanbul: MEB Devlet Kitapları.
- MERT, O., ALBAYRAK, F.,SERİN N. (2013). Çeviri Çocuk Kitaplarının Kültür Aktarımı Açısından İncelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(3), 58-73.
- OKUYAN, H.(2009).Türkçe ve Sınıf Öğretmenlerinin Okuma Saatlerinde Kullanılan Çocuk Edebiyatı Ürünlerini Seçme Ölçütleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18,135-159
- ÖZKAN, N. ve YILMAZ, B.(2006) Çocuk Kitaplarında Dil Sorunları. *2.Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu (04-06 Ekim 2006)* Ankara.
- SEVEN, S. (2011). *Edebî Metinlerle Çocuk Edebiyatı*. (Editör:Şener DEMİREL). Ankara. Pegem Akademi.2. baskı.
- SEVER, S. (1995). Çocuk Kitaplarında Bulunması Gereken Yapısal ve Eğitsel Özellikler. *Abece Dergisi*, 107, 14-15.
- ŞİRİN, M.R.(2007). *Çocuk Edebiyatı Kültürü*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- TEMİZKAN, M. (2011). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Çocuk Kitaplarında Bulunması Gereken Özellikleri Algılama Durumları. *Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(2), 339-357.
- TÜRK DİL KURUMU (TDK) SÖZLÜĞÜ (<http://www.tdk.gov.tr/>)
- ZİVTCİ, F. (2006) *Çocuk Kitaplarında Kahramanın Yeri Ve Önemi*. 2.Ulusal Çocuk Ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu Kitabı, s.189-200. 04-06 Ekim 2006.Ankara

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013





PERCEPTIONS OF WOMEN'S ECONOMIC PARTICIPATION IN TURKEY: THE EXAMPLES OF THE JDP AND THE RPP*

Şebnem CANSUN**

ABSTRACT

Are there differences between the approach of women's economic participation in right-wing parties and left-wing parties? This article pursues this question by focusing on two ideologically opposed political parties in Turkey, the JDP (*Adalet ve Kalkınma Partisi*, The Justice and Development Party) and the RPP (*Cumhuriyet Halk Partisi*, The Republican People's Party). The conservative-democratic JDP has headed a single-party government since 2002, which has resulted in the social-democratic RPP operating as the main opposition party ever since. The field research for this study rests on three pillars. The first of these is made up of party documents, that is to say programs, statutes and internal publications. The main publications of the parties are *Türkiye Bülteni* (Turkey's Bulletin) for the AKP and *Halk* (The People) for the CHP. As the second pillar of the research, two dailies, one from the center right (*Yeni Şafak* - The New Dawn) and the other from the center left (*Cumhuriyet* - The Republic), have been chosen. The third component of the research is made up of interviews with at least one man and one woman from every level of hierarchy in each of these parties (i.e. main office administration, youth branches' administration and women's branches' administration at the district, provincial and national levels). Men and women grassroots politicians as well as at least one woman and one man from the municipal councils of specific districts, provinces and in the parliament were also interviewed. In their party programs, both the JDP and the RPP support women's economic participation, and they make similar promises to voters. The male members of the JDP have the most conservative view on this issue whereas the women of the JDP think more like the members of the RPP than the male members of their own party. Our data supports the literature that argues that women in right-wing parties adopt more egalitarian values on gender related issues than the men of their own parties.

Key Words: women, employment, JDP, RPP

*Bu makale Crosscheck sistemi tarafından taranmış ve bu sistem sonuçlarına göre orijinal bir makale olduğu tespit edilmiştir.

** Yrd. Doç. Dr. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Siyaset Bilimi ve Uluslararası İlişkiler Bölümü, El-mek: sebnem_cansun@yahoo.com

TÜRKİYE'DE KADINLARIN EKONOMİK HAYATA KATILIMININ ALGILANMASI: AKP VE CHP ÖRNEKLERİ

ÖZET

Sağ ve sol kanattaki siyasi partilerin kadınların ekonomik katılımına yaklaşımlarında farklılıklar var mıdır? Bu makale işte bu soruya Türkiye'deki, ideolojik olarak zıt oldukları var sayılan iki siyasi parti, AKP (*Adalet ve Kalkınma Partisi*) ile CHP'ye (*Cumhuriyet Halk Partisi*) odaklanarak cevap aramaktadır. Araştırmanın muhafazakar-demokrat olan partisi AKP ülkede 2002'den beri tek başına hükümeti kurmuş, sosyal-demokrat CHP ise bu çerçevede dahilinde ana muhalefet partisi olarak yer almıştır. Bu çalışmanın saha araştırması üç ana eksene dayanmaktadır. Bu eksenlerden birincisi, parti dokümanlarıdır ve partilerin programları, tüzükleri ve düzenli yayınlarını içerir. Partilerin düzenli yayınları, AKP için *Türkiye Bülteni*, CHP için *Halk'tır*. Araştırmanın ikinci ekseni olarak, biri merkez solda (*Cumhuriyet Gazetesi*), diğeri merkez-sağda (*Yeni Şafak Gazetesi*) olmak üzere seçilmiş iki gazete bulunmaktadır. Araştırmanın üçüncü ekseni ise, partilerin farklı hiyerarşi seviyelerinden en az bir erkek ve bir kadın siyasetçiyle yapılan röportajlardır. Bu röportajlar, ilçe, il ve genel merkezde, yönetim kurulu, gençlik kolları yönetimi ve kadın kolları yönetiminde gerçekleştirilmiştir. Ayrıca, erkek ve kadın taban siyasetçileri, ilçe ve il belediye meclislerinden ve Parlamento'dan en az bir kadın ve bir erkek siyasetçi de röportaj kapsamına alınmıştır. İki siyasi partinin programlarına göre, hem AKP hem de CHP kadınların çalışmasını desteklemektedir ve de her iki siyasi parti de bu konuda seçmenlere benzeri sözler vermektedir. Röportaj yapılan siyasetçi grupları içinde, AKP'li erkekler, kadınların çalışması konusuna dair en muhafazakar yaklaşımlarda bulunan kesimi oluşturmaktadır. Öte yandan, AKP'li kadınlar ise kendi siyasi partilerinin erkek üyelerinden çok, CHP'nin üyeleri gibi düşünmektedir. Bu çalışmanın verileri, sağ kanat siyasi partilerdeki kadınların eşitlikçi değerleri kendi partilerindeki erkeklerden daha fazla benimsediğine dair literatürü desteklemektedir.

Anahtar Kelimeler: kadınlar, istihdam, AKP, CHP

Introduction

Turkey's wish to enter the European Union and its official candidacy since 1999 have pushed the country to focus on issues that have been neglected for a long time. The issue of gender equality has entered the political agenda as part of this process. Women's issues, such as girls' school enrollment, violence against women, use of headscarf in the public arena, as well as participation in economic and political life, have attracted more attention than ever in the press. This article portrays one of these women's issues, *the perception of women's economic participation in Turkey*, by a right-wing and a left-wing Turkish political party.

The two political parties under consideration here are the JDP (*Adalet ve Kalkınma Partisi*, The Justice and Development Party) and the RPP (*Cumhuriyet Halk Partisi*, The Republican People's Party). These two parties win most of the votes in Turkey. The JDP has headed a single-party government since 2002, which has resulted in the RPP as operating the main opposition party

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013



ever since. The JDP won 47 percent of the popular vote in 2007 and 50 percent in 2011, while the RPP won 21 percent and 26 percent respectively (Ntvmsnbc Seçim 2011: <http://secim2011.ntvmsnbc.com/>).

The JDP and the RPP are ideologically different from one another. The JDP declares itself to be both conservative and democratic. Although it has embraced many politicians from all right-wing parties, its leading staff comes from former Islamist parties (Feroz, 2005: 172-173). Some of the JDP's actions (starting with a proposal to criminalize adultery, later withdrawn) have given the impression that the party rulers have a hidden Islamist agenda (Hale, 2006: 79). Meanwhile, the RPP is the party established by Atatürk, the founder of modern Turkey. It declares itself to be both secular and social democratic but does occasionally play the religion card for electoral purposes (Öymen, 2005: 326). In fact, it is hard for a political party to achieve strong electoral results in Turkey without taking into consideration people's religious sensitivities.

1. The research

The field research for this study rests on three pillars. The first of these is made up by the party documents, that is to say programs, statutes and internal publications. The main publications of the parties are *Türkiye Bülteni* (Turkey Bulletin) for the JDP and *Halk* (The People) for the RPP. As the second pillar of the research, two dailies, one from the center right (*Yeni Şafak* - The New Dawn) and the other one from the center left (*Cumhuriyet* - The Republic), have been chosen. *Yeni Şafak* was founded in 1995 and has a daily circulation of approximately 110,000. It has close links with the JDP. *Cumhuriyet* was founded in 1924 and has a daily circulation of 60,000. It supports secularism ardently and might be considered as the newspaper closest to the RPP. The research period is limited to the years after the Helsinki Summit in December 1999. This is the year the European Union officially accepted Turkey's candidacy for accession. The third component of the research is made up of interviews with at least one man and one woman from every level of hierarchy in each of these parties (i.e. main office administration, youth branches' administration and women's branches' administration at the district, provincial and national level). Men and women grassroots politicians as well as at least one woman and one man from the municipal councils of specific districts, provinces and in the parliament were also interviewed. The most populated city of Turkey, Istanbul, and the capital, Ankara, represent the municipal and the national levels. Two districts in Istanbul were also focused on. These are Kadıköy, for the RPP, because it is widely known as the party's fortress and Beykoz, for the JDP because of its clear support of the JDP.

TABLE1. General Information On The Interviewees

	Man	Woman	Total
JDP	12	16	28
RPP	10	15	25
Total	22	31	53

The party programs, statutes and the internal publications were read first. Then, the dailies were read at the Atatürk Halk Kütüphanesi (The Atatürk Public Library) in the Taksim district of Istanbul. Finally, interviews were conducted with the party members described above between November 2006 and February 2007. The transcripts reports were treated through the qualitative data analysis software Atlas-ti. As for the treatment of the dailies, all news regarding the activities of female members of the two parties was taken into consideration. Microsoft Excel charts were prepared to sort out the results and make comparisons.

2. A general approach towards women's economic participation

In Turkey, despite the fact women have been a part of the economic life since the foundation of the republic, men are still considered bread-winners of the family, whereas women - even when they work- are considered the primary responsible for housework (Peker, 1996: 7-37). There is a gap between the rate of women's economic participation in Turkey and the 50 percent participation reported among the OECD (The Organisation for Economic Co-operation and Development) countries. According to the statistics, women's economic participation in Turkey was actually on the decline until 2008. For example, the rate of women's economic participation was 72 percent in 1955, 43 percent in 1985, 24.8 percent in 2005 (Sayın, 2007: 16). The rate began to increase as of 2008, and in August 2012, women's economic participation was reported at 30.1 percent (Bianet, January 3, 2013). Turkey has made particular effort in order to raise women's economic participation rates (Korkmaz et al, 2013: 1846). Also, in 2013, the JDP government started to work on "flexible work schedules" in order to increase both women's working rates and maternity leave rights (Sabah, October 14, 2013).

According to research on Turkey conducted in 2003, which was based on face-to-face interviews with 1138 women, 17.9 percent of women reported that men in their families were against the idea of them looking for work. 23.4 percent reported that they stayed home because they have young children. 17 percent has unsuccessfully looked for work. 7.8 percent believed the women's place was at home (Kalaycıoğlu & Toprak, 2004: 549).

Research conducted by TÜSİAD (Türk Sanayicileri ve İşadamları Derneği, The Turkish Industry and Business Association), advances that the rise in women's economic participation in Turkey is linked with changes in the economic structure, social transformations and mass migration from little villages to big cities (TÜSİAD, 2000: 129). The report notes that women are highly active in economic activities between the ages of 20-24 (39.6 percent). After the age of 25, marriage, housework and other domestic labour negatively impact on women's economic participation. The alienation of women from economic life is observed in other "traditional" countries as well. For instance, according to the OECD data, in Japan, 60 percent of women - including those who have higher education degrees- resign from their jobs when they have their first child (*Le point*, November 18, 2009).

Regarding Turkey, as in other Muslim countries, there is a general belief that women are under-represented in the economic sphere because of their religion. However, there is no interdiction on women's work in Islam. For instance, Maulana Fazlur Rehman, director in the Pakistanese Islamist parti *Jamiat Ulema-e-Islami*, believes that Muslim women can contribute to the economy if they choose (Arat, 2005: 98; *Newsline*, 3.7.2003). Even though the recommendation that women take care of the home appears in *hadiths* (reports of statements or actions of Islamic prophet Muhammad), The Presidency of Religious Affairs in Turkey supports women's economic participation. According to a decision of The High Committee of Religious Affairs, a woman and a man have the same rights and liberties. A woman might work both within and outside home. Spousal roles might vary according to family need, as long as there is peace at home (Diyanet, 24.10.2002). Middle East specialist Shirin Shukri has attributed that the low participation of Muslim women in the economic life is linked to the indecision at the level of the state towards women, as well as economic crises and under-industrialisation (Shukri, 1999: 31).

The existence of care services has also an important impact on women's work. Women are the ones who take care of babies, children, sick, old or handicapped family members. They also care for the home (i.e. grocery shopping, cooking, cleaning, washing the dishes, doing the laundry, ironing). Around the world, they generally tend to be the ones who do social voluntary work

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013



(Antonopoulos, 2008; Toksöz, 2012: 6). These factors, rather than religion, are tangible factors limiting women's participation in the economic life.

3. The approaches of the JDP and RPP towards women's economic participation

The party programs of both the JDP and the RPP make mention of the necessity of women's employment and do not exhibit major ideological differences in ideology. The conservative-democratic JDP promises to do what is necessary for women's economic participation while taking into account women's responsibilities regarding children and family (JDP party program, 2001: 34). The party's consideration of women's familial responsibilities positions its ideology along the lines of those of Christian democrats. Still, the party promises to eliminate gender discrimination in the economic life and to provide equal salary for equal work (idem). The social-democratic RPP promises to work on a National Women's Employment Policy so that women can achieve their financial independence, contribute as much as possible to the economic development of the country, get professional trainings and benefit from positive recruitment opportunities (RPP, 2011: 53, 56, 57, 151).

According to the JDP, women's economic and political participation is a sign of modernity (*Cumhuriyet*, December 6, 2003: 4; *Cumhuriyet*, October 12, 2003: 5; *Cumhuriyet*, October 13, 2003: 5). We can easily find declarations supporting women's economic participation. First of all, Prime Minister Tayyip Erdoğan has expressed the belief that a country's level of progress is parallel to the position, respect, rights and responsibilities of its women. Erdoğan is also sensitive to women's exploitation in the economic life (*Türkiye Bülteni*, April 2007). For example, he asserted that women performing unregistered work are being particularly exploited (*Yeni Şafak*, November 28, 2008, 5). The prime minister's wife, Emine Erdoğan, has complained that women do not have enough roles in economic, political and social spheres (*Cumhuriyet*, March 9, 2005: 7). In 2008, the president of women's branches in the JDP, Fatma Şahin declared that her priority was to increase women's economic participation (*Türkiye Bülteni*, January 2008). Last but not least, Zeynep Karahan Uslu, deputy from Istanbul and also a Doctor of Sociology, is sensitive to issues of gender equality. She submitted a proposal for a legal amendment that would allow men to also become nurses (*Yeni Şafak*, May 30, 2006: 13).

This support for women's economic participation, however, has not eliminated the conservative disposition of many members of the party. For instance, on World Women's Day in 2004, Emine Erdoğan declared that women do not want to conflict with their nature and are aware of their weight and place in life (*Cumhuriyet*, March 8, 2004: 6). Emine Erdoğan, although she said there was no excuse for gender discrimination, also expressed that the country's progress should not come at the expense of its fundamental values (*Türkiye Bülteni*, September 2005; *Türkiye Bülteni*, April 2005). The implication seemed to be that women should contribute to economic life without forgetting their familial responsibilities. Some male members of the JDP think that "working women should not behave capriciously at home". However, according to one very conservative male member of the party, women's work is acceptable only in the case of familial financial stain. According to this view, a woman's duty is to take care of her child, and that women's economic participation is not a part of Turkish tradition:

The wives of people who are financially at ease do not work, others' wives work. In my close circle, everyone works. Since my family's financial situation is good and since we are closely attached to our traditions, my wife does not work. I mean she is taking care of her child (...) A woman's place is always her home (...) When there is a career in question, then what happens? Then people would not look after their child (male, 28 years old, high school graduate, office-boy in the party, grassroots politician, JDP, Interview conducted on November 8, 2006 in Istanbul).

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013

The declaration above belongs to a grassroots politician who is not financially prosperous. However, his attachment to his interpretation of tradition makes it impossible for him to conceive of his wife working. In other parts of his interview, he also mentioned that the concept of “honor” was very important to him. There is a connection between an emphasis on honor and the belief that women should not work, since women would be meeting and interacting with other men in public sphere. However, this conservative approach does not exist in the discourse of the party leaders.

While there is the question of “fundamental values” in the discourse of the JDP, in the RPP, there is no condition for women’s contribution to the economy. Gender equality is considered a principal necessity for humans. Under the RPP, equal participation of men and women in private and public life and equal sharing of responsibilities would be the ruling policy in Turkey (*Halk*, March 27, 2001: 7). In its election manifesto, the RPP also promises positive discrimination towards women in recruitment and promotion processes in both the public and private sectors (RPP, 2011: 17). The RPP encourages female entrepreneurship and pledges to improve care services for children and the elderly in order to pave the way for women’s increased participation in economic life (idem.: 24, 32). Homemakers and peasant women would be additionally considered under labour law (Also, see *Halk*, July 1, 2007: 12).

The RPP supports women’s participation in the work force and accuses the JDP of *de facto* opposition to women’s economic participation. For instance, on World Women’s Day in 2008, female deputies of the RPP, Bihlun Tamaylıgil, Fatma Nur Serter, Birgen Keleş, Necla Arat, Nevin Gaye Erbatur, Güldal Mumcu, Canan Arıtman, Özlem Çerçioğlu and Nesrin Baytok made a press declaration. According to the declaration, the JDP tries to eliminate the rights of working women. According to those women, the JDP, while defending the right of headscarved women to attend university, was trying to eliminate the rights of working women (*Halk*, April 15, 2008: 1, 6). This view was echoed in interviews with the party members as well. One of the party directors, Bihlun Tamaylıgil (42 years old) has pointed out that men rather than women are appointed to posts in several public institutions, as was the case with the Central Bank and the Ministry of Forest and Water Affairs (Interview conducted on February 10, 2007 in Ankara). For Tamaylıgil, because of the JDP, “Turkey is heading in a very bad direction”. Some of Tamaylıgil’s complaints might be right, but we should not forget that female members of the JDP are also critical of the same issues. For instance, female minister of the JDP cabinet, Nimet Baş (formerly Nimet Çubukçu), has similarly complained that some positions in public institutions are only open to men. According to Baş, this is contrary to the existing laws and to the prime minister’s own directive on equality in recruitment (*Yeni Şafak*, May 30, 2006: 1, 13; *Yeni Şafak*, January 28, 2007: 6).

News on the RPP’s support of women’s political participation can be found in the dailies like *Cumhuriyet* and *Yeni Şafak*, but news on economic participation is almost inexistent. The president of women’s branches of the Kadıköy district of Istanbul, Aykut Dağyeli, on World Women’s Day in 2000, asserted that women are economically, socially and politically exploited (*Cumhuriyet*, March 9, 2000: 17). This is a rare example of a declaration regarding the RPP’s support for women’s economic participation. It is possible that women’s economic participation is non-existent in the RPP discourse, because among the party’s voter base this is taken for granted. Meanwhile the JDP is more active in its efforts to pull women out of the home and to infuse the notion of women’s economic participation with more positive connotations to its voter base.

3.1. The conservative approach of the JDP

The male members of the JDP were the most conservative of all interviewees for this research, and women’s economic participation is one area in which this conservatism is easily observed. For instance, according to a director in the youth branches in the Beykoz district of

Istanbul, women's economic participation in mixed-gender settings negatively impacts efficiency in the workplace and is a degenerative societal factor:

I think that when women are present in public life, the concept of family gets harmed. This is my own personal belief, and it has nothing to do with my party. I mean, when you look at workplaces, women naturally bring an other element into the environment. However, I read in the newspaper - it was research conducted in Japan, if I am not mistaken- the performance level in an office where women and men work together decreases, because workers get distracted. But when same sex people are together, performance is high (...) What happened [to our society]? Women were pushed into public life suddenly, so our society got stupefied. Women cheated on their husbands. Husbands became friends with second and third women. Some people are bothered by all this. I am one of those people. A social degeneration has occurred and this will have its echo in family life (male, 28 years old, high school graduate, civil servant, director in the youth branches in Beykoz district, JDP, Interview conducted on November 7, 2007 in Istanbul).

Despite his young age, this politician has trouble accepting the presence of women in the workplace. He also mentioned in other parts of his interview that women's economic independence would lead to overly high expectations of men. He thinks that one of the reasons women get married is to find financial support, and if a working woman does not need a man, this is detrimental to both the institution of family and to the social structure of the country.

Another conservative approach in the JDP is to index women's "nature" of getting married and starting a family. According to this approach, women's economic participation is not appropriate for their psychological dispositions, which negatively impacts them while in the workplace:

If you look at a girl, the first toy she has in her hand is a doll. Most of them would even have a baby doll in a bride dress. Women are raised (...) with this psychology (...) I think that women do not have the psychological preparation to deal with this primary responsibility weighing on their minds while they push for a presence in a secondary arena. A woman wants to be a very good mother, a very good spouse. On one hand, she wants to keep going without neglecting her primary social role; on the other hand, she wants to declare to herself and to society that she can exist in social life, politics and civil society. Turkey is living a period of transition (...) I think women's problems arise from the fact that they remain in between many arenas (male, 30 years old, college graduate, tradesman, member of the Central Decision-Making and Administrative Committee, JDP, Interview conducted on February 5, 2007 in Ankara).

In the passage above, the politician mentions the role conflict women find themselves in. Research conducted in the U.S. and Canada had described the conflicts working women are confronted with, in terms of the negative impact on emotional and physical health, as well as on life satisfaction. Full-time working women suffer from stress (Schieman, et al., March 2003: 138). From this perspective, the politician is right to talk about women's psychological uneasiness. However, this male member of the JDP does not suggest any solutions to this problem, like the common example of men sharing in household responsibilities.

The politician also revealed a logical flaw in his argument when he suggested that girls choose dolls as toys. American psychologist Nancy Felipe Russo exposed what she termed the *motherhood mandate* in the 1970s. Parents encourage their daughters to have dolls, so they would learn behaviours that are thought to be needed in the future (Russo, 1976: 143-153; Russo, 1976: 7-15). In other words, what the JDP politician described as women's nature is at least in part a

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013



learned behaviour. Having a baby is considered as a complementary part of a woman's identity. French psychologist Anne Dafflon-Novelle has expressed similar ideas. Parents raise their children according to their gender ideals. They lead boys to toys that help them improve their manipulation, productivity and reasoning talents, and girls to toys that prepare them for homemaking and motherhood (Dafflon-Novelle, 2006).

In 2006, Prometheus Consulting Firm conducted a research project in Turkey, in which it interviewed 400 women between the ages 23-40 on their perceptions of the notion of "having enough time for a family". The results showed that 62 percent of women felt unhappy, 71 percent of women felt hopeless regarding their future (NTVMSNBC, March 13, 2006). This sense of unhappiness was said to have been because they did not have enough time to establish a family, have children and spend time with their families. Furthermore, they were also unhappy about a sense of patriarchalism and clientalism that favors men, results in unjust salaries, as well as the stress of remaining jobless. This research shows that women's unhappiness was related to social factors they faced, rather than to their nature. This supports feminist theory which has longed argued that motherhood is not naturally given but socially constructed and which defies systems in which women are legitimized only through their identities as wives or mothers (Tahon, 2003: 63; Knibiehler, 2001: 13-22; Mathieu, 1977; Engeli, April 2009: 203).

Another male member of the JDP mentioned menstruation and bodily functions related to motherhood as having a negative impact on women in the workforce. Women's employment, therefore, was not a good idea:

Women experience a monthly illness because of their nature. This illness is worse than ten cases of the flu in a row, both psychologically and physically speaking. However women cannot demand leave for this, either in the public or in the private sector. It would be disgraceful, she would not demand it (...) But this is a serious problem (...) And a woman does not have the right to ask for a two-days-leave for this. (...) There are problems related to pregnancy, problems related to breastfeeding. Can she feel better around four-and-a half months after labour? These are serious problems (...) There is no nursery close to work. (...) Childcare is a serious problem. Pregnancy is a problem, post-pregnancy is a serious problem. [Women] go through psychological traumas. This can become chronic. These are problems (male, 36 years old, high school graduate, tradesman, member of municipality in Beykoz district, JDP, Interview conducted on November 8, 2006 in Istanbul).

The passage above belongs to the only man who had the courage to talk about menstruation, though he mentioned menstruation and pregnancy only to highlight their negative impact on women's economic participation. Many feminist researchers see and show the other side of the coin. According to them, men look for power and rulership precisely, because they are jealous of women's menstruation and ability to give birth. Austrian-born American psychoanalyst Bruno Bettelheim thinks that men rule over women, in order to compensate for their frustration over the fact that women are the productive sex. French psychoanalyst Irène Diamantis underlines that motherhood is power, and men, who want to get away from the motherhood reality, produce outdoors. The French sociologist Eugène Enriquez argues that women are the *guards of temporality*, because pregnancy and menstruation make them conscious of time and deaths; since men do not have the same capacity, they create the illusion of this type of power through earning power, honor and wealth (Bettelheim, 1971: 53; Diamantis, 1997: 173; Enriquez, 1986: 392). Australian literature specialist Germaine Greer argues that menstruation is considered shameful and secret, except when it is being used to explain the unappropriateness of women's presence in the workplace (Greer, 1991 [1971]: 59). The French philosopher Luce Irigaray has also a similar

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013

approach (Irigaray, 1993). However, the male member of the JDP quoted the above uses for exactly the same purpose. In other parts of the interview, he also noted that young women may work to prepare their dowries, but that after marriage, they prefer taking care of their families.

3.2. Similarities and differences

According to the majority of the JDP and the RPP members, the main obstacle to women's economic participation in Turkey comes from the social expectations; that is, the expectation that they should take care of the home. RPP members are more inclined to emphasize the patriarchal dimension in society. According to them, in order to bring women into the workforce without homelife suffering, some aspects of the patriarchal social structure should be redistributed.

A woman is a mother. A woman is a spouse. A woman must stay at home. A woman cannot come home later than her husband. When a husband shows up, his meal should be ready. When he wakes up his shirt should be ironed. A husband should be sent off to work by his wife. When you look at all these, a woman's time for participation in the economic and political life is highly limited (...) Therefore, so that our women can have more of a presence in the economic and political life, we need to change our men's reasoning structure (*laughter*). We need to change our men first (...) In order to see women in the political and economic life, we need to let them breathe. Nowadays, when you look at the women who are successful in these two domains, they are either single, having eliminated marriage from their lives, or they are rare cases with supporting spouses. I mean they have spouses to share their life with, I mean a true sharing of life (female, 34 years old, journalist, press counsellor, provincial branch, Istanbul, RPP, Interview conducted on November 27, 2007 in Istanbul).

In the passage above, the idea of equal sharing of work at home is expressed. This may appear to be a part of social-democratic approach. However, according to a male RPP politician, the main problem is societal acceptance of women's economic participation. He asserted that some regions in Turkey are still ruled by traditional values, and that this is the most problematic issue for working women:

Let me give an example. One of our teacher friends, who was raised in our youth branches who went to (...) eastern Turkey for the first time as a teacher. A female teacher. The society she went to is a closed society. She taught in a village. After a while, the village stood up saying "We do not want a female teacher". The teacher's house was vandalized. The rural police intervened. The teacher was appointed to another village. I mean, the society did not allow this female teacher teach there. This is the real problem that needs to be resolved. Women's entrance into the economic life is not something based on women's own will power. We need to make our society ready for this. And the method to obtain this passes through politics (male, 35 years old, college graduate, tradesman, ex-president of the youth branches, member of the Party Assembly, RPP, Interview conducted on February 9, 2007 in Ankara).

Here we have the idea that women's wish to work is not enough on its own to achieve their economic participation. The experience that a female lawyer (32 years old) from the directorate of the RPP's Istanbul provincial branch elaborated on this. Some of her male colleagues, she reported, believe women should not be lawyers, an opinion she could not comprehend since it was not a physical profession- a common explanation for such opinions on women's workforce participation. But this example is an opportunity to share some data on the Turkish female lawyers. The Union of Turkish Bar Associations Women's Law Commission (*Türkiye Barolar Birliği Kadın Hukuku Komisyonu*) conducted a survey of 3063 lawyers. According to the results, in Turkey, 4 percent of female lawyers are raped, 84 percent are sexually harassed and 71 percent are victims of violence.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013

16 percent of female lawyers report discrimination from co-workers (Arınan, May 22, 2012: 3). This shows us that even if women have the skill to participate in various economic spheres, sometimes the rest of the society is not ready to welcome them wholeheartedly.

Regarding women's economic participation, the female members of the JDP have the tendency to think like the members of the RPP. For instance, according to Fatma Şahin, who was a deputy at the time of our interview and who became Minister of Family and Social Policies in 2011, the *glass ceiling* is the primary obstacle to women's economic and political participation (Interview conducted on February 6, 2007 in Ankara). Şahin also cited the *glass ceiling* as a problem in public recruitment and workplace promotions, in her official capacity as cabinet minister (Ulusoy & Esen, October 19, 2011: 3).

A female member of the RPP, Nevin Gaye Erbatur, who had worked on gender issues in an academic setting, shared some details on the issue of *glass ceiling*. According to her, as a woman's career progresses and she comes in line for promotions or positions of great responsibility, she is encouraged to retire and return home (Interview conducted on February 14, 2007 in Ankara). Along these lines, Erbatur, in her press declarations, has criticized the JDP for not prioritizing women's economic participation and not increasing the number of female directors (Arınan, October 14, 2010: 7).

Female members of the RPP have also underlined some other dimensions of patriarchalism. For instance, according to Nevin Gaye Erbatur, women are made redundant more readily than men. The female members of the RPP have supported this line of the argument. However, the interviewees who defined housework as a real job are the members of the JDP rather than the members of the RPP. A female member of the municipal assembly in Istanbul (38 years old) named homemakers as "house workers". She argued that housework and childcare are forms of labour that should be taken under the social security framework. This surely is an old feminist demand. British political scientist Carole Pateman compares the exploitation of homemakers to the exploitation of workers in the capitalist system. According to Pateman, women are bound by marriage and workers by an employment contract (Pateman, 1988: 8). French researcher Christine Delphy also sees similarities between the capitalist system and the patriarchal system. She was one of the first researchers to express the view that housework was real work, in her book *The Main Enemy* (Delphy, 1970).

In the interviews, with some exceptions in the JDP, party members expressed opinions that were in line with their party discourse. The JDP party directors support women's economic participation but do not open up the issue of fundamental values to discussion. The implication is that women can work as long as they do not neglect their responsibilities at home.

TABLE 2. Perceptions Of Women's Economic Participation From Interviews

	JDP		RPP	
	Men	Women	Men	Women
Openly against women's economic participation	1	0	0	0
Perceive some negatives to women's economic participation ¹	6	0	0	0
Mention problems women confront both at home and at work	5	11	10	15
Number of interviews	12	16	10	15

(*) Here are explanations that appear in this group: When women work, children get harmed; when women work, they become capricious at home; mixed gender settings could create atmospheres facilitating adultery; women's nature pushes them to get married and have children; women are unhappy in the economic sphere.

Both the JDP and the RPP members believe that women have difficulties participating in the economic sphere primarily because of the social expectations placed on women. The opinions expressed by the female JDP members on the issue more closely resemble those of the RPP members than those of the male members of their own party, and this is not a situation unique to Turkey. For instance, in the U.S., regarding the abortion issue, republican women's opinions tend to be more liberal than those of the republican men (Berkman & O'Connor, 1993: 110. See also Erickson 1997: 663-688). Female politicians' position on the issues such as abortion, rape, conjugal violence and equal opportunity are, broadly speaking, positioned left of those of male politicians (Erickson, 1997: 667). Furthermore, conservative women's views on gender-related issues in general tend to be more progressive than those of male members of their own parties (Carroll, 2001). This *gender gap* exists in Turkey as well. However, the seeming universality of the *gender gap* does not justify the difficulties women confront in overcoming their party discourse (Norris & Lovenduski, 1995).

CONCLUSION

Regarding women's economic participation, the content of the JDP and the RPP programs are not much different from one another. The two parties support women's work and promise more or less the same elements to voters. Not surprisingly, we observe ideological differences rather in the declarations and perspectives of the politicians. Regarding the declarations appearing on the dailies, we notice that the RPP mentions more about women's political participation than economic participation. This may be explainable by the mindsets of their voter bases. It is natural among the RPP voters that women work. Therefore, party members may not need to make explicit mention of the issue. JDP voters tend to be more conservative. For them, women's work is still sometimes difficult to accept. This may thus be the reason the issue is frequently mentioned in their declarations. Furthermore, the male JDP members seem to be the most conservative among all the interviewees. For instance, they interrogate themselves on whether, or under what conditions, women should work. Some believe that marriage and children are in women's nature, that working women and their children are unhappy, or that mixed working atmospheres result in social degeneration. No RPP members expressed opinions against women's economic participation, neither did any the female members of the JDP. Our data supports the existing literature which argues that women in right-wing parties adopt more egalitarian values on gender related issues than the men of their own parties.

REFERENCES

- AHMAD, Feroz. **Turkey, The Quest for Identity**. Oxford, Oneworld, 2005.
- AKP, **AK Parti Programı**, 2001.
- "AKP'de formalite kongre", **Cumhuriyet**, October 12, 2003, 5.
- ANTONPOULOS, Rania, **The Unpaid Care Work-Paid Work Connection**, Levy Economics Institute of Bard College, New York, 2008.
- ARAT, Yeşim. **Rethinking Islam and Liberal Democracy – Islamist Women in Turkish Politics**, NY, State University of New York Press, 2005.
- ARINAN, Sevil, "Eşitsizlikte utanç tablosu", **Cumhuriyet**, October 14, 2010, 7.
- ARINAN, Sevil, "Şiddet ve taciz her yerde", **Cumhuriyet**, May 22, 2012, 3.
- "Ayrımcılıkla mücadele konferansı", **Türkiye Bülteni**, April 2005, N°23, <http://www.turkiyebulteni.net/23/31b.htm>.

- “Başbakan Erdoğan’ın Dünya Kadınlar Günü Mesajı”, **Türkiye Bülteni**, April 2007, N°47, <http://www.turkiyebulteni.net/47/15.htm>
- BERKMAN, Michael and O’CONNOR, Robert, “Do Women Legislators Matter?: Female Legislators and State Abortion Policy”, **American Politics Research**, 21, 1993.
- BETTELHEIM, Bruno. **Les blessures symboliques**, Paris, Gallimard, 1971.
- “Bıyıklı hemşire için yasa teklifi”, **Yeni Şafak**, May 30, 2006, 13.
- BIANET, “Kadın İstihdamı da İşsizlik de Arttı”, **Bianet**, January 2, 2013, Retrieved June 27, 2013 from <http://bianet.org/bianet/toplum/143228-kadin-istihdami-da-issizlik-de-artti>.
- CARROLL, Susan (ed.). **The Impact of Women in Public Office**, Bloomington IN, Indiana University Press, 2001.
- CHP, **CHP Programı**, 2011.
- CHP, **Özgürlüğün ve umudun ülkesi, Herkesin Türkiye’si, Seçim Beyannamesi**, 2011.
- “CHP kadınların yanında, Edinilmiş mallar ortak paylaşılsın”, **Halk**, March 27, 2001, N°59, 7.
- “Cumhuriyet kadınlarıyla çağdaş yarınlara”, **Halk**, July 1, 2007, No: 84, 12.
- “Çalışan kadınlar mutsuz”, **NTVMSNBC**, March 13, 2006, Retrieved June 1, 2009 from <http://arsiv.ntvmsnbc.com/news/364365.asp>.
- DAFFLON-NOVELLE, Anne. **Filles-garçons Socialisation Différenciée**, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble, 2006.
- DELPHY, Christine, “L’ennemi principal”, **Partisans**, numéro spécial Libération des femmes année 0, November 1970.
- DIAMANTIS, Irène, “Entretien”, Guigou, Elisabeth, **Etre Femme en Politique**, Paris, Plon, 1997.
- DIYANET, **The Decision of the High Comity of Religious Affairs**, the meeting of 24.10.2002, “Women’s taking place in work and administration”, Retrieved October 3, 2008 from <http://www.diyamet.gov.tr/english/karar.asp?id=3&sorgu=1>.
- “Emine Erdoğan’ı protesto eden gruplara farklı tavır”, **Cumhuriyet**, March 9, 2005, 7.
- ENGELI, Isabelle, “La problématisation de la procréation médicalement assistée en France et en Suisse, Les aléas de la mobilisation féministe”, **Revue Française de Science Politique**, Vol59, N°2, April 2009, 203.
- ENRIQUEZ, Eugène, “Le pouvoir et son ombre sexuelle”, AUBERT, Nicole, ENRIQUEZ Eugène et DE GAULEJAC, Vincent (dir.) **Le Sexe du Pouvoir**, Paris, Desclée de Brouwer, 1986.
- ERICKSON, Lynda, “Might More Women Make a Difference? Gender, Party and Ideology among Canada's Parliamentary Candidates”, **Canadian Journal of Political Science / Revue Canadienne de Science Politique**, Vol.30, N°4, Dec., 1997, 663-688.
- “Erkek memur alınacak ilanı bakanı kızdırdı”, **Yeni Şafak**, January 28, 2007.
- GREER, Germaine. **The Female Eunuch**, New York, McGraw-Hill Book, 1991 [1971].
- HALE, William, Christian Democracy and the JDP, parallels and contrasts. YAVUZ, Hakan (eds). **The Emergence of a New Turkey, Democracy and the AK Parti**. Utah: The University of Utah Press, 2006, 66-87.
- IRIGARAY, Luce, **Je, Tu, Nous: Toward a Culture of Difference**, New York, Routledge, 1990.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013



- "It has never been MMA's policy to use force to implement Islam", **Newsline**, July 3, 2003, Retrieved June 1, 2009 from <http://www.newsline.com.pk/newsJuly2003/cover3july2003.htm>.
- "İkinci Kadın Devrimini Yaşıyoruz", **Türkiye Bülteni**, January 2008, N°52, <http://www.turkiyebulteni.net/52/29.htm>.
- "2. Kadın Şurası, AK Parti İstanbul Kadın Kolları", **Türkiye Bülteni**, September 2005, N°28, <http://www.turkiyebulteni.net/26/29a.htm>.
- "İktidar çalışan kadınlara düşman", **Halk**, April 15, 2008, No: 99, 1, 6.
- "Kadın mühendis evde mi otursun", **Yeni Şafak**, May 30, 2006, 1, 13.
- "Kadınlar haklarına sahip çıkmalı", **Cumhuriyet**, December 6, 2003, 4.
- "Kadınlar sömürülüyor", **Cumhuriyet**, March 9, 2000, 17.
- KALAYCIOĞLU, Ersin & TOPRAK, Binnaz. **İş Yaşamı, Üst Yönetim ve Siyasette Kadın**, İstanbul, TESEV Yayınları, 2004.
- KNIBIEHLER, Yvonne, "La construction sociale de la maternité", KNIBIEHLER, Yvonne (ed.), **Maternité, Affaire Privée, Affaire Publique**, Paris, Bayard, 2001, 13-22.
- KORKMAZ, Murat, ALACAHAN, Nur Dilbaz, CESİM, Dilek Tuna, YÜCEL, Ali Serdar, ARAS, Gökşen, "Türkiye'de Kadın İstihdamının Amerika Birleşik Devletlerindeki Kadın İstihdamı ile Karşılaştırılması", **Turkish Studies**, Vol. 8/9 Summer 2013, 1845-1863.
- "Kota kadına saygısızlıktır". **Yeni Şafak**, November 28, 2008, 5.
- "L'OCDE appelle le Japon à mettre les femmes au travail", **Le point**, November 18, 2009, Retrieved November 20, 2009 from <http://www.lepoint.fr/actualites-economie/2009-11-18/preconisations-l-ocde-appelle-le-japon-a-mettre-les-femmes-au-travail/916/0/396171>.
- MATHIEU, Nicole-Claude, "Paternité biologique, maternité sociale", MICHEL, Andrée (dir), **Femmes, Sexisme et Sociétés**, Paris, Puf, 1977.
- "Milli Görüş'e tirpan", **Cumhuriyet**, October 13, 2003, 5.
- "New Incentives provide Better Benefits for Women on Maternity Leave", **Sabah**, October 14, 2013, Retrieved December 24, 2013 from <http://english.sabah.com.tr/national/2013/10/14/new-child-rearing-incentives-provide-unprecedented-benefits-for-female-employees>.
- NORRIS, Pippa, and LOVENDUSKI, Joni. **Political Recruitment: Gender, Race and Class in the British Parliament**, Cambridge, Cambridge University Press, 1995.
- Seçim 2011, **Ntvmsnbc Seçim**, Retrieved January 8, 2011 from <http://secim2011.ntvmsnbc.com/>
- Organisation International du Travail, **Compte Rendu Provisoire 13, 98e Session, Sixième question à l'ordre du jour: L'égalité entre hommes et femmes au cœur du travail décent (discussion générale)**, 2009.
- ÖYMEN, Altan. **Değişim Yılları**, Ankara, 2004.
- ÖZDEMİR, Damla & DÜNDAR, Hasan Çağlayan, "Türkiye'nin Kriz Sonrası Eve Dönen Kadınları, İşgücüne Katılımda Kriz Etkisi ve Fırsat Maliyeti", Türkiye Ekonomi Politikaları Araştırma Vakfı, **Değerlendirme Notu**, August 2012, 1-8.

- PATEMAN, Carole. **The Sexual Contract**, Oxford, Polity Press, 1988, 8.
- PEKER, Mümtaz, “Internal Migration and The Marginal Sector”, Kahveci, Erol, Sungur, Nadi & Nichols, Theo (eds.), **Work and Occupation in Modern Turkey**, London, Mansell, 1996, 7-37.
- RUSSO, Nancy Felipe. “Overview: Sex Roles, Fertility and the Motherhood Mandate”, **Psychology of Women Quarterly**, 1976,4 (1), 7-15.
- RUSSO, Nancy Felipe. “The Motherhood Mandate”, **Journal of Social Issues**, 1976, 32 (3), 143-153.
- SAYIN, Aysun. **Kota el kitabı, Geçici özel önlem politikası, Kota**, Ankara, Ka-Der, 2007.
- SCHIEMAN, Scott, BRANCHMCBRIER, Debra, VAN GUNDY, Karen, “Home-to-Work Conflict, Work Qualities, and Emotional Distress”, **Sociological Forum**, Vol.18, N°1, March 2003
- SHUKRI, Shirin. **Social Changes & Women in the Middle East**, England, Ashgate, 1999.
- TAHON, Marie Blanche. **Sociologie des Rapports de Sexe**, Ottawa, Presses de l’Université d’Ottawa, Presses Universitaires de Rennes, 2003.
- TOKSÖZ, Gülay. “Toplumda Kadın: İş Yaşamında Toplumsal Cinsiyet Eşitliği için Politikalar”, UNESCO, **Sosyal Dönüşüm, Biyoetik ve Kamu Politikaları**, Ankara, 2012, 5-12.
- “Töre cinayetleri lanetlendi”, **Cumhuriyet**, March 8, 2004, 6.
- TÜSİAD. **Kadın-Erkek Eşitliğine Doğru Yürüyüş: Eğitim, Çalışma Yaşamı ve Siyaset**, İstanbul, Lebib Yalkın Yayınları, 2000.
- ULUSOY, Engin & ESEN, Mine. “Kadın süpermen değil”, **Cumhuriyet**, October 19, 2011, 3.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013





ÇOKKÜLTÜRLÜLÜK VE DİN ÖĞRETİMİ: DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ ÖĞRETMENLERİNİN ÇOKKÜLTÜRLÜ EĞİTİME İLİŞKİN TUTUMLARI ÇERÇEVESİNDE BİR ANALİZ*

*Abdulkadir ÇEKİN***

ÖZET

Çokkültürlülük, aynı ülkede pek çok kültürün birlikte varoluşu anlamına gelmektedir ve bu kavram ırk, din, dil, etnik yapı ve diğer kültürel boyutların farkına varılmasını içermektedir. Çokkültürlü eğitim; başkalarına saygı, farklı düşünce ve yaşam biçimlerine duyarlı olma ve etnik yönelimli bir anlayıştan uzaklaşma amacına yönelik olarak yürütülen eğitim faaliyetlerini kapsamaktadır. Çokkültürlü eğitim, öğrenme ve öğretme sürecini, kültürel çoğulculuğu teşvik edecek yapıda inşa etmektir. Çokkültürlü din eğitimi ise, bir dinin öğretim sürecinde çokkültürlü bilgi, tutum ve değerler manzumesinin bireylere kazandırılmasıdır. Bunun yanı sıra farklı din, mezhep ve anlayışların bir arada yaşadığı toplumlarda, her bir farklılığa, kendi dini eğitimlerini sağlama ve bireylerin birbirlerini tanımalarını imkân veren din eğitimi düzenlemeleri de çokkültürlü din eğitimi olarak nitelendirilebilmektedir. Bu araştırmanın amacı, din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarını analiz etmektir. Çalışma, 2013-2014 öğretim yılında Kastamonu il merkezindeki eğitim kurumlarında görev yapan 78 din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmeni üzerinde gerçekleştirilmiştir. Genel tarama modelinde yürütülen araştırmada, veri toplama aracı olarak “Öğretmenlerin Çok Kültürlü Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Ponterotto, Baluch, Greig ve Rivera (1998) tarafından geliştirilen ölçeğin, Yazıcı ve arkadaşları (2009) tarafından Türkçeye uyarlandıktan sonra güvenirlik değeri 0,74 olarak tespit edilmiştir. Yapılan çalışma sonunda; cinsiyet değişkeninin öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumları üzerinde anlamlı bir fark yaratmadığı, buna karşın görev kademesi, eğitim durumu, mezuniyet ve kıdem değişkenlerinin anlamlı farklılaşmalar oluşturduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Çokkültürlülük, çokkültürlü eğitim, çokkültürlü din eğitimi, din kültürü ve ahlak bilgisi eğitimi, tutum

* Bu yazı, Eskişehir’de 28-30 Kasım 2013 tarihleri arasında Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İlahiyat Fakültesi ile Viyana İslam Din Dersi Öğretmeni Yetiştirme Yüksekokulu tarafından düzenlenen Küreselleşme Sürecinde Din Eğitimi Uluslararası Sempozyumunda bildiri olarak sunulmuştur. (This paper addressed at the International Symposium of Religious Education in the Process of Globalization (28-30 November 2013, Eskişehir/Turkey) held by EskişehirOsmangazi University Theology Faculty and Vienna Islamic Religious Education Teacher Training Institute)
Bu makale Crosscheck sistemi tarafından taranmış ve bu sistem sonuçlarına göre orijinal bir makale olduğu tespit edilmiştir.

** Yrd. Doç. Dr. Kastamonu Üniversitesi İlahiyat Fakültesi İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği, E-mail: acekin@kastamonu.edu.tr

MULTICULTURALISM AND RELIGIOUS EDUCATION: AN ANALYSIS WITHIN THE SCOPE OF THE ATTITUDES OF RELIGIOUS CULTURE AND MORAL KNOWLEDGE TEACHERS ABOUT MULTICULTURAL EDUCATION

ABSTRACT

Multiculturalism means the existence of several different cultures which go hand in the same country and this concept comprises of race, ethnic structure, religion, language and the awareness of other cultural dimensions. Multicultural education comprises of the educational activities conducted for the purpose of respect to others, being sensitive to different ideas and life styles and alienation from an ethnic-oriented understanding. Multicultural education is the construction of teaching-learning process in a way to encourage cultural pluralism. Multicultural religious education is the process of having individuals gain multicultural knowledge, attitude and values in the study period of a certain religion. Together with this understanding, in communities where different religions, communions and understandings live together, besides providing their own religious education for every difference, confrontation of differences, regulations on religious education which enable them to know one another can be described as multicultural religious education. The aim of this study is to analyse the attitudes of Religious Culture and Moral Knowledge Teachers towards multicultural education. The study has been carried out on 78 Religious Culture and Moral Knowledge Teachers who do their jobs in educational institutes of Kastamonu city center in 2013-2014 educational year. As data collectional tool, "Teacher Multicultural Attitude Scale" has been used for the study carried out by General Screening Model. The reliability of the scale developed by Ponterotto, Baluch, Greig and Rivera (1998) has been determined as 0,74 after being transcribed for Turkish by Yazıcı and his friends (2009). At the end of the study carried out; it has been determined that the gender variable doesn't make a significant difference on the attitudes of teachers towards multicultural education, but the variables of place of the job, educational status, graduation and seniority make significant differences.

Key Words: Multiculturalism, multicultural education, multicultural religious education, religious culture and moral knowledge teaching, attitude

1. Introduction

The term culture was firstly used in the meaning of cultivation of the soil with plow to grow crop and then, by Cicero (BC 106-43) in the meaning of cultivation of the soul by means of philosophy and education. In the following periods, the culture was used to indicate all the materially and morally products created by humanity as synonymous with civilization (Ünder, 2007). Culture, at the same time, came out as a term which was handed down from generation to generation and as a term directly related to education. It has been one of the primary missions of the communities to maintain the stability of the cultural structure. Culture is a multi factorial term

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013



which incorporates different values in itself. In this structure, there are several material and moral factors which could contrast with one another although they support one another (Parekh, 2002).

Multiculturalism means the existence of several different cultures which go hand in the same country and according to Marshall (1999; quoted Özhan, 2006), it is used as the contrast of simulator ideal for communities characterized by cultural pluralism. Besides usually having the same cultural characteristics, the communities are in a position adorned with the qualities special to the groups who have a part in that community. These differences constitute the basis of multiculturalism. In this regard, the term multiculturalism comprises of race, ethnic structure, religion, language and the awareness of other cultural dimensions (APA, 2002). The aim at multiculturalism is to prevent the conflict and the chaos possible to come out, by keeping all the cultures, races, religions together. All these efforts are for the sake of the welfare of individuals living together and having the same rights in the community (Yakışır, 2009).

Multicultural education comprises of the activities conducted for the purpose of intellectual interest, self-criticism, having independent decisions, respect to others, being sensitive to different ideas and life styles and alienation from an ethnic-oriented understanding (Parekh, 2002). In other words, multicultural education is the construction of teaching-learning process in a way to encourage cultural pluralism. What is important in this process is to create an environment to supply respect to different cultures and common understanding at the same time (Başbay&Kağnıcı, 2011).

Multicultural religious education is the process of having individuals gain multicultural knowledge, attitude and values in the study period of a certain religious (Wilkerson, 1997). Together with this understanding, in communities, where different religions, communions and understandings live together, besides providing their own religious education for every difference, confrontation of differences, regulations on religious education which enable them to know one another can be described as multicultural religious education (Altaş, 2001). When we consider the situation from the point of Turkey, it can be considered that multicultural religious education which is self-enclosed need to be bilateral. The first of these is to provide multicultural knowledge, attitude, values and skills against different religions and ethnic structures in the process of religious education. The second one, in religious education programs, is the providing of religions and communions to take part in curriculum within the scope of a multicultural understanding at a wide perspective (Altaş, 2003).

The aim of this study is to analyse the attitudes of Religious Culture and Moral Knowledge Teachers towards multicultural education. In line with this general aim, an answer to the question “Does the attitudes of Teachers of Religious Culture and Moral Knowledge towards multicultural education make a significant difference with regard to gender, place of the job, educational status, graduation, seniority variables?” has been searched in the study.

2. Method

In the study, General Screening Model has been preferred. In this model, it has been aimed to reach a general decision by means of acquiring data from a certain sample which has been selected from a population consisting of several elements. In studies carried out by this method, it is tried to present the current situation as it is, while beliefs, point of views, behaviours and tendencies are dwelled on (Karasar, 2012).

2.1. Sample

The study has been carried out on 78 Religious Culture and Moral Knowledge Teachers who do their jobs at secondary and high schools in Kastamonu in 2013-2014 educational year, and

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013

these 78 teachers have been selected among Religious Culture and Moral Knowledge Teachers by Simple Randoming Sample Method (Ural & Kılıç, 2005).

2.2. Data Collection Tool

In this study, “Teacher Multicultural Attitude Scale” has been used as data collection tool. The validity and reliability of the scale developed by Ponterotto, Baluch, Greig and Rivera (1998) has been determined after being transcribed for Turkish by Yazıcı and his friends (2009). The scale initially consisting of totally 20 items, 13 of which positive expressive and 7 of negative expressive, has been rearranged by Yazıcı and his friends’ study (2009) as a 17 item scale in total, 12 of which positive expressive and 5 of negative expressive. Cronbach alpha value has been measured as .86 in the original study of the scale and as .74 in the study transcribed for Turkish. For the scale of 5 point likert type, arithmetic average values for scale items are shaped like “Absolutely Disagree” between the range of 1.00-1.79, “Disagree” 1.80-2.59, “Indecisive” 2.60-3.39, “Agree” 3.40-4.19, “Absolutely Agree” 4.20-5.00.

2.3. The Analysis of the Data

The data collected in the study has been analysed by using Statistical Package for Social Sciences (SPSS) 16.0 programme. In order to determine whether the attitude points of teachers towards multicultural education make significant differentiations in terms of independent variables or not, independent samples t-test and one-way analysis of variance (ANOVA) have been used and the value 0.05 has been taken as a basis for significance level in comparisons.

3. Findings

3.1. Descriptive Findings

Table 1. Descriptive Results of Teacher Multicultural Attitude Survey

N	Minimum	Maximum	X	Ss
78	3,40	4,87	4,04	,369

The attitude points of teachers attending the study towards multicultural education change between 3,40 and 4,87. In general, the attitude level of teachers towards multicultural education is 4,04 and standard deviation value is ,369.

3.2. Findings Related to Significant Differentiation of Independent Variables

T-test has been used in order to determine whether there is a significant relation between teachers’ attitude levels towards multicultural education, and the variables gender, place of the job educational status and variance analysis (ANOVA) has been applied in order to determine whether the so-called attitude level proves a significant differentiation in terms of variables graduation and seniority. The data collected has been demonstrated below.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013



Table 2. T-test Results Related to Differentiation of Teachers' Attitude Level towards Multicultural Education in Terms of Variables Gender, Place of the Job and Educational Status

Variables	N		X		Ss		Sd	T	P
Gender	Male	Female	Male	Female	Male	Female	76	,546	,587
	52	26	4,02	4,07	,361	,391			
Place of the Job	Secondary School	High School	Secondary School	High School	Secondary School	High School	76	4,267	,000
	50	28	4,16	3,82	,384	,214			
Educational Status	Under Graduate	Post Graduate	Under Graduate	Post Graduate	Under Graduate	Post Graduate	76	2,162	,003
	58	20	3,92	4,08	,394	,257			

As seen in Table 2, while the variable gender has not made a significant difference on the attitude level of teachers towards multicultural education ($T=.546$, $p>.05$), the variables place of the job and educational status make have made significant differentiations on the so-called attitude level ($T=4.267$, $p<.05$; $T=2.162$, $p<.05$). Attitude level of teachers, who do their jobs at secondary schools, towards multicultural education ($X=4,16$) is higher than those who do their jobs at high schools; and attitude level of teachers who are post-graduates is higher than those of undergraduates. These differentiations are meaningful as statistics. Thus, it can be said that the attitudes of teachers, who do their jobs at secondary schools, towards multicultural education are higher than those at high schools, and post-graduate teachers' attitude level is higher than those of undergraduate.

Table 3. ANOVA Test Results Related to Differentiation of Teachers' Attitude Levels towards Multicultural Education in Terms of the Variable Graduation

Graduation		N	X	Ss	F	p	Post hoc (Scheffe)
1	Theology Department	52	3,93	,325	13,719	.000	1-2
2	RCME* Teaching	10	4,00	,281			1-3
3	Other Departments	16	4,41	,326			2-3
Total		78	4,04	,369			

* RCME Teaching: Religious Culture and Moral Education

The variable graduation has made a significant differentiation on the attitude level towards multicultural education of study sample ($F=13,719$; $p<.05$). According to Scheffe test, teachers graduated from Theology Department with those from RCME Teaching, and teachers graduated from Theology Department with those from other departments, and teachers graduated from RCME Teaching with those from other departments are significantly different from one another at a high level. Attitude level of teachers graduated from Theology Department towards multicultural education is 3,93 and that of teachers from RCME Teaching is 4,00 and that of other department graduates is 4,41. From these statistics, it can be said that the attitude level of teachers graduated from other departments towards multicultural education is higher, and that of teachers graduated from RCME Teaching is at average level, and that of teachers graduated from Theology Department is at low level.

Table 4. ANOVA Test Results Related to Differentiation of Teachers' Attitude Levels towards Multicultural Education in Terms of the Variable Seniority

Seniority		N	X	Ss	F	p	Post hoc (Scheffe)
1	1-10 Years	40	4,08	,388	9,539	.001	1-3
2	11-20 Years	26	4,16	,285			
3	21-30 Years	12	3,66	,204			
Total		78	4,04	,369			

The variable seniority has also made a significant differentiation on the attitude level towards multicultural education of study sample ($F=9,539$; $p<.05$). According to Scheffe test, teachers who have seniority for 1-10 years and those who have seniority for 21-30 years are significantly different from one another at high level. The attitude level of teachers who have seniority for 1-10 years towards multicultural education is 4,08 and that of teachers who have seniority for 21-30 years is 3,66. Thus, it can be said that the attitude level of teachers who have seniority for 1-10 years towards multicultural education is higher than of those who have seniority for 21-30 years.

4. Discussion

In our day, teachers are expected to have a multicultural point of view which takes the pasts and experiences of students from different cultures into account. Within this scope, Religious Culture and Moral Education teachers' point of views on multiculturalism have been researched in our study and some findings related to the subject have been reached at the end of the study.

First of all, the attitude level of Religious Culture and Moral Education teachers attending the study towards multicultural education has been determined as 4,04 at the end of the study. This level means that Religious Culture and Moral Education teachers have a strong attitude towards multicultural education in a positive way, and also it proves that they consider teaching different student groups from different cultures significant, and that they believe multiculturalism will create an environment of peace and consensus in classes, and that they pay attention to cultural differences in classes consciously in order to be an active teacher, and that they consider they should pay attention to multiculturalism in curriculums.

Educational status, which is considered an important variable in social science researches, has come out as a factor which has made differentiation on attitudes of Religious Culture and Moral Education teachers towards multicultural education. Accordingly, the attitudes of post-graduate teachers towards multicultural education are at higher levels than that of graduate teachers. Post-graduate teachers have strong and positive attitudes towards multicultural education. This situation proves that teachers get positive acquisitions related to cultural pluralism and multiculturalism in post-graduate studies. Within this scope, it can be suggested that post-graduate studies should be supported, and post-graduate programs which improve teachers' multiculturalism attitudes should be more popularized.

In the study, it has also been determined that Religious Culture and Moral Education teachers graduated from Theology Department have a negative attitude level towards multicultural education. On the other hand, teachers graduated from other departments have stronger attitudes towards multicultural education. Within this scope, it can be claimed that theology education affects teachers' attitudes towards multicultural education in a negative way. From this point forth, contents improving pluralist and multicultural point of views should take part much more in undergraduate programs of theology department. On the other hand, the fact that other departments' graduates (for example, history teaching and social knowledge teaching) have strong and positive

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013

attitudes towards multicultural education prove that educational contents of these departments include positive conscious and factors creating awareness about pluralism and multiculturalism.

Another attention grabbing finding in the study is that the attitude level of teachers who have seniority for 1-10 years towards multicultural education is at high level, but on the other hand, that of teachers who have seniority for 21-30 years is at lower level. This situation can be explained by the fact that the teachers whose seniority degree is lower have had an education in a period when communication opportunities and cultural interaction increased as a result of the understanding of pluralism and multiculturalism.

To sum up, the conclusions collected by the study prove that Religious Culture and Moral Education teachers have positive attitudes towards multicultural education. And also, the observation of significant differentiations at Religious Culture and Moral Education teachers' attitudes in terms of various variables proves that there is a perception differentiation in relation with multicultural education among teachers. When compared to countries such as USA and Canada who have legitimized multicultural education in state, this qualitative situation of teachers in our country can be considered as positive because the terms and discussions of multiculturalism and multicultural education not known adequately in our country.

5. Conclusions

At the end of the study which aims to reveal the attitudes of Religious Culture and Moral Education teachers towards multicultural education, these results have been conducted:

1. The attitude level of Religious Culture and Moral Education teachers attending the study towards multicultural education has been determined as 4,04. This level means that Religious Culture and Moral Education teachers have a very strong attitude towards multicultural education in a positive way.
2. The variable gender has not made a significant differentiation on the attitude level of teachers towards multicultural education in the study.
3. The attitude level of teachers, who do their jobs at secondary schools, towards multicultural education is higher than those who do their jobs at high schools.
4. The attitude level of teachers who are post-graduates towards multicultural education is at a higher level than those of under-graduates.
5. The attitude level of teachers graduated from other departments towards multicultural education is higher, and that of teachers graduated from Religious Culture and Moral Education Teaching is at average level, and that of teachers graduated from Theology Department is at low level.
6. The attitude level of teachers, who have seniority for 1-10 years, towards multicultural education is at a higher level than of those who have seniority for 21-30 years.

REFERENCES

- ALTAŞ, N. (2001). *Çokkültürlü Din Eğitiminin Temellendirilmesine Öğretim Programlarına Uygulanması*, Unpublished Doctoral Thesis, Ankara University Institute of Social Science, Ankara.
- ____ (2003). *Çok Kültürlülük ve Din Eğitimi*. Ankara: Nobel Publication.

- APA (2002). *Guidelines on Multicultural Education, Training, Research, Practice and Organizational Change for Psychologists*. 25 June 2013, <http://www.apa.org/pi/multiculturalguidelines/homepage.html>
- BAŞBAY, A. & Kağnıcı D. Y. (2011). “Çokkültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması”, *Education and Science*, Vol. 36, No 161, 199-212.
- KARASAR, N. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Publication.
- ÖZHAN, İ. (2006). *Farklılaşmanın Özel Görünümleri Olarak Çokkültürlülük ve Çokkültürcülük*, Unpublished Post Graduate Thesis, Gazi University Institute of Social Science, Ankara.
- PAREKH, B. (2002). *Çokkültürlülüğü Yeniden Düşünmek*. Ankara: Phoenix Publication.
- PONTEROTTO, J. G., Baluch, S., Greig T., & Rivera, L. (1998). “Development and initial score validation of the teacher multicultural attitude survey”. *Educational and Psychological Measurement*, 58(6), 1002-1016.
- URAL A. & Kılıç, İ. (2005). *Bilimsel Araştırma Sürecine SPSS ile Veri Analizi*. Ankara: Detay Publication.
- ÜNDER, H. (2007). *Uygarlık, Kültür ve Güncel Sorunlar*. İ. Güven (eds.). Uygarlık Tarihi. Ankara: PegemA Publication.
- WILKERSON, B. (1997). *Multicultural Religious Education*, Birmingham-Alabama: Religious Education Press.
- YAKIŞIR, A. N. (2009). *Modern Bir Olgu Olarak Çokkültürlülük*, Unpublished Post Graduate Thesis, Selçuk University Institute of Social Science, Konya.
- YAZICI, S., Başol, G. & Toprak, G. (2009). “Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitim Tutumları: Bir Güvenirlik ve Geçerlik Çalışması”, *Hacettepe University Education Faculty Journal*, 37, 229-242.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013





EVLİLİK HOŞNUTSUZLUĞU ÖLÇEĞİNİN TÜRKÇEYE UYARLANMASI: GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI*

*Eyüp ÇELİK***

ÖZET

Araştırmanın amacı Evlilik Hoşnutsuzluğu Ölçeğini Türkçeye uyarlamak, geçerlik ve güvenirliğini incelemektir. Araştırma 336 evli birey üzerinde yapılmıştır. Uyarlama çalışmasında ölçeğin geçerliğini belirlemek için yapı geçerliği ve uyum geçerliği yöntemleri kullanılmıştır. Yapı geçerliği için açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi kullanılmıştır. Ölçeğin güvenirliğini belirlemek için Cronbach Alpha formülü kullanılmıştır. Ayrıca ölçeğin madde analizi için t-testi ve düzeltilmiş madde-toplam korelasyonu kullanılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi sonucu ölçeğin orijinal versiyonunda olduğu gibi 21 maddeli tek faktörlü bir yapı elde edilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi sonucu ki-kare değerinin ($\chi^2=435.42$, $N= 336$, $sd=189$, $p=0.00$) anlamlı, diğer uyum indekslerinin de (RMSEA=.062, GFI=.96, AGFI=.95, CFI=.93, IFI=.93, NFI=.89, RFI=.87 ve SRMR=.02) kabul edilebilir düzeyde olduğu bulunmuştur. Doğrulayıcı faktör analizi sonuçları incelendiğinde ölçeğin Türkçe formunun ölçeğin orijinal faktör yapısına uygun kabul edilebilir uyum indeksleri verdiği görülmektedir. Ölçeğin güvenirliğini belirlemek için yapılan analiz sonucu iç tutarlılık katsayısı .89 bulunmuştur. Bu bağlamda ölçeğin iç tutarlılık güvenirlik katsayısının yeterli düzeyde olduğu düşünülebilir. Madde analizi için yapılan t-testi ($sd= 178$) sonuçlarının 2,88 ($p<.001$) ile 7.31 ($p<.001$) arasında sıralandığı görülmüştür. Düzeltilmiş madde-toplam korelasyonlarının ise 0.20 ile 0.36 arasında sıralandığı görülmüştür. Madde analizi için incelenen t-testi ve Düzeltilmiş madde-toplam korelasyonu sonuçlarının anlamlı olduğu söylenebilir ($p<.001$). Ayrıca, madde analizi sonucu elde edilen bulgular ölçeğin maddelerinin ayırt edici özelliğe sahip olduğu görülmektedir. Elde edilen sonuçlar genel olarak değerlendirildiğinde Evlilik Hoşnutsuzluğu Ölçeğinin Türkçe versiyonunun geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu sonucuna ulaşılabilir.

Anahtar Kelimeler: Evlilik hoşnutsuzluğu, geçerlik, güvenirlik

*Bu makale Crosscheck sistemi tarafından taranmış ve bu sistem sonuçlarına göre orijinal bir makale olduğu tespit edilmiştir.

** Yard. Doç. Dr., Sakarya Üniversitesi, e-mail: eyupcpdr@hotmail.com; eyupcelik@sakarya.edu.tr

ADAPTATION OF MARITAL DISAFFECTION SCALE TO TURKISH: STUDY OF VALIDITY AND RELIABILITY

ABSTRACT

The aim of this research is to examine validity and reliability of Turkish version of the Marital Disaffection Scale. The survey was applied on 336 married individuals. In scale adaptation study, structure validity was used for examine the validity of the scale. For structure validity, explanatory and confirmatory factor analyses were used. Cronbach's Alpha formula was used for determine the reliability of the scale. Furthermore, t-test and corrected item-total correlation were used for item analysis. The result of exploratory factor analysis demonstrated that twenty-one items loaded on single-factors and that the factor structure was harmonized with the factor structure of the original scale. Confirmatory factor analysis, chi-square ($\chi^2=435.42$, $N= 336$, $df=189$, $p=0.00$) significantly, and indices of fit RMSEA=.062, GFI=.96, AGFI=.95, CFI=.93, IFI=.93, NFI=.89, RFI=.87, and SRMR=.02 were found. Internal consistency coefficient for the scale was .89. T-test results were significant, which results are related to the difference of lower 27% and upper 27% groups, that established in accordance to the total points of test. In the result of the item analysis, corrected item-total correlations were ranged from a low of 0.20 to a high of 0.36; and t-test values were ranged from a low of 2,88 ($p<.001$) to a high of 7.31 ($p<.001$). Corrected item-total correlations and t-test values were statistically at the $p< 0.01$ level. These findings show that the Turkish version of the Marital Disaffection Scale is a valid and reliable instrument.

Key Words: Marital disaffection, validity and reliability

Giriş

Evlilik en fazla hayal kırıklığı ve sorun yaşanan bir ilişki olduğu kadar en faydalı ilişkilerden biri de olabilir (Dush, Taylor ve Kroeger, 2008; Gordon, Baucom ve Snyder, 2004). Yapılan inceleme sonuçlarına göre gelişmiş ülkelerde erkeklerin %71'i ve Kadınların %79'u evlidir (Goodwin, McGill ve Chandra, 2009). Bu istatistiksel sonuç göstermektedir ki evlilik ilişkisi istenen, aranan ve çoğu insan tarafından zorluklarına rağmen yürütülmeye çalışılan bir ilişki türüdür. Evlilik ilişkileri ile ilgili bir takım pozitif bakış açıları olduğu gibi evliliklerin boşanma ile sonuçlanması, mutsuz, sorunlu ve doyumsuz evliliklerin yaşanması gibi negatif etkileri de görülmektedir (Kaslow Thompson ve diğerleri, 2000; Overbeek, Vollebergh, de Graaf, Scholte, de Kemp ve Engels, 2006). Ayrıca, intihar, cinayet, psikolojik problemler, otomobil kazaları, fiziksel hastalıklar ve hastalıklardan dolayı ölüm evlilik doyumsuzluğu ve boşanmanın negatif etkileri arasında yer almaktadır (Gottman, 1998). Evlilik ilişkisinde yaşanan bu olumsuzluklara sebep olan faktörlerden biri de evlilik hoşnutsuzluğu olabilir.

Yeni bir aşkın romantik mutluluğu, evlilik yaşamının sıkıntılarından dolayı, uzun sürmesi çok nadir görülmektedir. Buna rağmen, çoğu çift uzun yıllar boyunca aşk ve hoşlanmanın sürmesini ve aşkın evliliğin devamlılığı için önemli etken olmasını beklemektedir. Evlilik ilişkisindeki aşkın ortadan kalkması, evlilikteki çözümlerin sebebi olduğu belirtilmektedir (Bloom ve Hodges, 1981). Yakınlık ve aşkın, bireylerin ilişkilerinin devam edip etmeyeceğinin en

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013



önemli göstergesi olduğu belirtilmektedir (Kingsbury ve Minda (1988). Bu etkili değişkenlerin, kaynakların paylaşımı, çatışma çözümü ve kendini açığa vurmada daha önemli bir faktör olduğu belirtilmektedir (Kersten, 1990; Trost, 1986).

Evlilik hoşnutsuzluğu, evlilik ilişkisinde eşler arasındaki sevginin ve duygusal bağlanmanın, ilginin gittikçe azalması, ilgisizliğin ve duyarsızlığın artması olarak tanımlanmaktadır (Kayser, 1993 s.6; Kersten, 1990). Hoşnutsuzluk, pozitif etkiler ile nötr etkilerin yer değiştirmesi anlamına gelmektedir. Hoşnutluğun ortaya çıkabilmesi için ilişkinin başında az da olsa pozitif duyguların var olması gerekmektedir. Ayrıca, çoğu çiftin romantizm, aşk, güven veya ilgi gibi bazı pozitif hislerin de ilişkinin başında var olmasını ileri sürebilecekleri belirtilmektedir. Hoşnutsuzluk, evlilikte çözülmeye sebep olacağı düşünülen kesin bir değişken değildir. Ama boşanma veya ayrılma düşüncesinin çoğunlukla hoşnutsuzluk yaşayan bireyler arasında olduğu görülmektedir. Hoşnutsuzluğun genellikle eşlerden birinde yaşandığı, diğer bir ifadeyle eşlerden her ikisinin hoşnutsuzluk yaşamadığı veya eşlerden her ikisi hoşnutsuzluk yaşasa bile onlardan birinin daha çok hoşnutsuzluk yaşadığı belirtilmektedir (Kersten, 1990).

Evlilik hoşnutsuzluğu ilişkisel problemlerin yaşanmasına neden olabilir. Bu nedenle evlilik hoşnutsuzluğu yaşayan evli bireylerin evliliği doyumsuz, uyumsuz ve mutsuz sürebilir ya da boşanma ile sonuçlanabilir. Çünkü, hoşnutluk evlilikte yaşanan problemlerin çözümünü kolaylaştırabilir ve eşlerin birlikte yaşamaktan haz almalarını sağlayabilir. Bunu yapılan araştırma sonuçları da desteklemektedir. Evli çiftlerin yaşadıkları problemlerle başa çıkma konusundaki yetersizliklerinin, evlilik doyumsuzluğunun en önemli etkeni olduğu ifade edilmektedir. Hem kadınlar hem de erkekler açısından en fazla sorun yaşanan problem alanlarının para, iletişim, ve cinsellik olduğu ifade edilmektedir (Storaasli ve Markman, 1990). Eşlerin daha fazla pozitif sözsüz mesaj kullanmalarının, daha fazla fikir birliği içinde olmalarının ve karşısındakini onayladığını belli etmelerinin, anlaşmazlıklar üzerinde daha fazla tartışmalarının, çatışmaktan kaçınmalarının, birbirlerine karşı destekleyici davranışlar sergilemelerinin, karşılıklı uzlaşmalarının, kullanılan sözsüz mesajlarda tutarlılığın, birbirlerine karşı daha az eleştirici olmalarının, evlilik ilişkisindeki hoşnutluk oranının hoşnutsuzluktan daha yüksek olmasının evlilik yaşantısını olumlu etkilediği belirtilmektedir (Fitzpatrick (1988).

Evli bireyler arasındaki etkileşimin ve iletişimin kalitesi ve ortak paylaşımları evlilik ilişkisinde hissedilen hoşnutsuzluğu ve doyumu etkileyebilir. Alanyazında bunu destekleyen araştırma sonuçları da bulunmaktadır. Eşlerin işbirliği ve iletişimlerinde ben ve sen dilini kullanmak yerine biz dilini kullanmalarının evlilik ilişkisinde yaşanan problemlerin çözümünü kolaylaştırdığı ve evlilik ilişkisindeki mutluluk düzeyini arttırdığı belirtilmektedir (Seider ve diğerleri, 2009). Collard (2006) evlilik doyumunu bireylerin etkileşimlerini, deneyimlerini ve evlilik yaşamından beklentilerini kapsayan duygusal olarak yaşanan bir durum olarak tanımlamaktadır. Evlilik doyumunun tanımının ilk parçasının duygusal durumdan elde edilen doyuma odaklandığı, ikinci parçasının ise eşler arasındaki etkileşime odaklandığı görülmektedir. Bu etkileşimin bütün deneyimleri etkilemeyi, ilişkileri ve bireyin duygularını hem kendisiyle hem de eşiyle paylaşmasını içerdiği belirtilmektedir. Ayrıca evliliklerinde doyuma ulaşmış başarılı çiftlerin birbirleriyle daha iyi arkadaş olabilen, boş zamanlarını beraberce paylaşabilen ve bu konuda birbirlerine zaman ayıran, tartışmalarında ılımlı, ortak fikir paylaşımları olan ve sıkı dostluk ve tutkunun önemini kendileri de vurgulayan çiftler olduklarını ifade edilmektedir. Ayrıca iletişim becerileri yüksek olan çiftlerin evlilik doyumlarının da yüksek olduğu belirtilmektedir (Chapin, Chapin ve Sattler, 2001). Bu çerçevede evlilik hoşnutsuzluğu yaşamayan evli çiftlerin evlilikten aldıkları doyumun, mutluluk düzeylerinin yüksek, stres düzeylerinin düşük, daha az evlilik problemleri ve çatışmalar yaşadıkları belirtilebilir.

Evlilik hoşnutluğu ölçülmesi zor bir kavramdır. Çünkü evlilik ilişkisi özel bir ilişki olduğu için çoğu zaman bireyler ölçekleri içtenlikle doldurmayabilirler. Ayrıca insanlar sosyal istenirlik

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013

gibi faktörlerden dolayı dış dünyaya çoğunlukla ilişkilerinin olumlu yönlerini yansıtmaya eğilimi içinde olabilirler. Hem bu nedenle hem de direkt evlilik hoşnutsuzluğu değişkenini ölçmeye yönelik ölçme araçlarının sınırlı sayıda olması bu konunun araştırılmasını güçleştirmektedir. Diğer taraftan alanyazın incelendiğinde evlilikle ilgili yapılan araştırmalarda kullanılan çok sayıda ölçme aracı bulunmaktadır. Bu ölçeklerden en çok kullanılanların Locke ve Wallace (1959) tarafından geliştirilen Evlilik Değerlendirme Ölçeği (Marital Assessment Test) ve Spanier (1976) tarafından geliştirilen Çift uyum Ölçeği (Dyadic Adjustment Scale) olduğu görülmektedir. Bu araçların evlilik kalitesini ve doyumunu değerlendirmede çok yaygın bir şekilde kullanıldığı görülmektedir. Öte yandan konu ile ilgili araştırmalarda kullanılan Kaliteli Evlilik İndeksi (Quality Marriage Index: Norton, 1983) ve Kansas Evlilik Doyumu Ölçeği (Marital Satisfaction Scale: Schumm ve diğerleri, 1985), gibi sadece evlilik doyumunu ölçmeye odaklanan ölçme araçlarının da olduğu görülmektedir. Ayrıca, Diener, Emmons, Larsen ve Griffin, (1985) tarafından geliştirilen yaşam doyum ölçeği Johnson, Zabriskie ve Hill (2006) tarafından evlilik yaşam doyum ölçeği olarak uyarlanmış ve evlilik yaşam doyumunu ölçen kısa ve kullanışlı bir ölçme aracı oluşturulmuştur. Görüldüğü gibi evlilik ve aile danışmanlığı alanındaki kullanılan ölçme araçlarının çoğu doyum ve bireylerin pozitif yönlerine odaklanmaktadır. Diğer taraftan, Kayser (1996) tarafından evlilik hoşnutsuzluğu ölçeğinin de geliştirildiği görülmektedir. Bu çalışmada ise Kayser tarafından geliştirilen evlilik hoşnutsuzluğu ölçeği Türkçeye uyarlanmaya çalışılmıştır.

Duygusal bağlar, evlilik ilişkisinde en temel rolü oynamaktadır. Bu yüzden bu bağların güçlenmesine ve zayıflamasına sebep olan faktörlerin anlaşılması çok önemlidir. Hoşnutluk eşlerin birbirlerine yönelik duygusal yakınlık düzeylerinin bir göstergesi niteliğindedir. Evlilik terapilerinde eşlerin hoşnutluk düzeylerinin değerlendirilmesinin önemli bir role sahip olduğu da belirtilmektedir. Çünkü eşlerin hoşnutluk düzeylerinin terapi sürecindeki çalışma motivasyonlarını etkilediği savunulmaktadır. Ayrıca eşler arasında hoşlanmanın olması terapi sürecinde eşler arasında duygusal bağların yeniden oluşması ve güçlenmesinde de etkili olabilmektedir (Kersten, 1990). Bu bağlamda bu makalede evlilik hoşnutsuzluğu olarak da nitelenen evlilik ilişkisindeki duygusal bağların bozulmasının incelenebilmesine olanak sağlayacak bir ölçme aracı Türk kültürüne uyarlanmaya çalışılmıştır. Alanyazında evlilik hoşnutsuzluğu ile ilgili çalışmaların hem yurt içinde hem de yurt dışında çok sınırlı sayıda olduğu görülmektedir. Bunun en önemli sebeplerinden biri evlilik hoşnutsuzluğu ölçmek için ölçme araçlarının yetersiz olmasından kaynaklanabilir. Bu çerçevede Kayser (1996) tarafından geliştirilen Evlilik Hoşnutsuzluğu Ölçeği ilk defa bu çalışmayla Türkçeye uyarlanmaya çalışılmıştır.

Yöntem

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubu İstanbul'un bazı ilçelerinde yaşayan evli bireylerden oluşmaktadır. Araştırmaya katılan 336 evli bireyin 105'i erkek, 231'i kadındır. Çalışma grubunun 136'sı öğretmen, 15'i İstanbul'da Deniz İşletmesinde çalışan personel, 14'ü doktor ve hemşire, 171'i ev hanımı ve diğer meslek alanlarında çalışan bireylerden oluşmaktadır. Araştırmaya katılan bireylerin yaşları 22 ile 60 arasında, evlilik süreleri ise 2 ay ile 40 yıl arasında değişmektedir. Araştırmanın çalışma grubu 118'i ilköğretim, 51'i ortaöğretim, 143'ü lisans ve 16'sı yüksek lisans eğitim düzeyine sahip bireylerden oluşmaktadır. Araştırmaya katılan evli bireylerin 61'inin çocuğu bulunmamakta, 75'inin bir çocuğu, 136'sının iki çocuğu, 37'sinin üç çocuğu, 9'unun dört çocuğu, 3'ünün beş çocuğu ve 1'inin de altı çocuğu bulunmaktadır. Çalışma grubu 228'i anlaşılarak evlenen, 108'i görücü usulü ile evlenen bireylerden oluşmaktadır. Araştırmaya katılan bireylerden 32'si ek iş yapmakta ve 304'ü ek iş yapmamaktadır.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013



Veri Toplama Araçları

Evlilik Hoşnutsuzluğu Ölçeği: Ölçek, Kayser (1996) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek 21 maddeden oluşan 4'lü (doğru değil= 1, çok doğru= 4) likert tipi ve tek boyutlu evlilik hoşnutsuzluğunu ölçen bireyin kendisi hakkında bilgi vermesi (self report) esasına dayalı olan bir ölçme aracıdır. Ölçekte 1, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 11, 14, 16, 21. maddeler ters kodlanmaktadır. Ölçeğin tüm maddelerinden alınan puanlar toplanarak evlilik hoşnutsuzluğu puanı elde edilmektedir ve ölçekten alınabilecek olası puan aralığı 21 ile 84 arasında değişmektedir. Ölçekten alınan yüksek puanlar evlilik hoşnutsuzluğunun yüksek olduğunu göstermektedir.

Cinsel Öz-yeterlik Ölçeği: Ölçek Humphreys ve Kennett (2010) tarafından cinsel öz-yeterliği ölçmek için geliştirilmiş Çelik (2013) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek 8'li likert (0 Kesinlikle katılmıyorum - 8 Kesinlikle katılıyorum) tipi tek faktörlü 5 maddeden oluşan bir ölçme aracıdır. Ölçek bireylerin cinsel öz-yeterlik düzeylerini belirlemeye yönelik geliştirilen ve bireyin kendisi hakkında bilgi vermesi (self report) esasına dayalı olan bir ölçme aracıdır. Ölçek toplam puan vermektedir. Ölçeğin 3 ve 4. maddeleri ters kodlanmaktadır. Yüksek puanlar cinsel öz-yeterlik düzeyinin yüksek olduğunu göstermektedir. Ölçekten alınabilecek olası puan aralığı 0 ile 40'tır (Çelik, 2013).

Cinsel Özgüven Ölçeği: Ölçek cinsel özgüveni ölçmek için Çelik, (2012a) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek 4'lü likert tipi, 13 maddeden oluşmakta ve cinsel açıdan kendini açığa vurma, cinsel cesaret ve cinsel farkındalık olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin 1-7. maddeleri cinsel açıdan kendini açığa vurma alt boyutu, 8-10. maddeler cinsel cesaret alt boyutu, 11-13. maddeler ise cinsel farkındalık alt boyutu ile ilgilidir. Ölçek hem alt ölçeklere ilişkin ayrı ayrı puan vermekte, hem de cinsel özgüven düzeyini gösteren toplam bir puan vermektedir. Ölçeğin olası puan aralığı 13 ile 52 puan arasında değişmektedir. Ölçekten alınan yüksek puanlar bireylerin cinsel özgüven düzeylerinin yüksek olduğunu göstermektedir (Çelik, 2012a).

Evlilik Yaşam Doyumu Ölçeği: Ölçek Johnson, Zabriskie ve Hill (2006) tarafından evlilik yaşam doyumunu ölçmek için geliştirilmiştir ve Çelik (2012b) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Evlilik yaşam doyumunu ölçeği 5 maddeden oluşan 7'li (kesinlikle katılmıyorum= 1, kesinlikle katılıyorum= 7) Likert tipi ve tek boyutlu bir ölçektir. Ölçekte ters kodlanan madde bulunmamaktadır. Ölçeğin tüm maddelerinden alınan puanlar toplanarak evlilik yaşam doyumunu puanı elde edilmektedir ve ölçekten alınabilecek olası puan aralığı 5 ile 35 arasında değişmektedir. Ölçekten alınan yüksek puanlar evlilik yaşam doyumunun yüksek olduğunu göstermektedir (Çelik, 2012b).

Veri Toplama Süreci

Evlielik Hoşnutsuzluğu Ölçeği'nin uyarlama çalışması için ölçeği geliştiren Kayser ile e-mail yoluyla iletişim kurulmuş ve ölçeğin uyarlanabileceğine ilişkin gerekli izin alınmıştır. Kültürlerarası bağlamsal farklılıklardan dolayı ölçek uyarlama süreci titizlikle yürütülmeye çalışılmıştır. Çünkü, ölçeğin uyarlanmış formu, kültüre uygun ve anlaşılabilir olmadığı takdirde geçerlik ve güvenirlilik bundan etkilenmekte ve bu tür ölçme araçlarının kullanılması olumsuz sonuçlara neden olmaktadır. Ölçek öncelikle 4 uzman çevirmen tarafından Türkçeye çevrilmiştir. Elde edilen Türkçe formlar İngilizce dilini iyi bilen Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık alanındaki 6 uzman kişinin görüşleri alınarak maddeler üzerinde gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Uzman görüşleri alındıktan sonra elde edilen ölçek formu Türk Dili ve Edebiyatı alanındaki 2 uzman kişi tarafından anlam ve gramer açısından incelenerek gerekli düzeltmeler yapılmış ve ölçeğin Türkçe deneme formu elde edilmiştir. Bir sonraki aşamada Türkçe form 54 evli bireye uygulanmış ve net olmayan ifadeleri belirlemeleri istenmiştir. Bu uygulama sonucunda evli bireylerin anlaşılır olmadığını düşündüğü maddelerin Türkçeye çevirisi yeniden yapılarak uygulanacak ölçek formuna son şekli verilmiştir.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013

Veri Analizi

Ölçeğin geçerliliğini belirlemek için yapı geçerliği tekniği kullanılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliği için açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi kapsamında temel bileşenler faktör çözümlemesi ve varimax döndürülmüş faktör çözümlemesi kullanılmıştır. Şimşek (2007) teori ile “gerçeğin” birbirinden hangi noktalarda ayrıldığının anlaşılabilmesi için, yapı geçerliği kapsamında yapılan açımlayıcı faktör analizi ile belirlenmiş olan faktör yapılarının doğrulayıcı faktör analizine tabi tutulabileceğini belirtmektedir. Bu çerçevede açımlayıcı faktör analizi ile elde edilen yapının doğrulanması için de doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Ölçeğin güvenilirliğini belirlemek için ise Cronbach Alpha formülü kullanılmıştır. Madde analizi için ise düzeltilmiş madde-toplam korelasyonu ve testin toplam puanlarına göre oluşturulan alt %27 ve üst %27’lik grupların madde ortalama puanları arasındaki farkların sınanması için ilişkisiz t-testi kullanılmıştır.

Bulgular

Yapı Geçerliği

Açımlayıcı Faktör Analizi. Evlilik Hoşnutsuzluğu Ölçeği’nin yapı geçerliğini incelemek için yapılan AFA’da öncelikle bütün maddeler arasında korelasyon matrisi incelenerek önemli oranda manidar korelasyonların olup olmadığına bakılmış ve faktör analizinin yapılabilmesine uygunluk gösterir nitelikte manidar ilişkilerin olduğu görülmüştür. Ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek için yapılan açımlayıcı faktör analizine verilerin uygun olup olmadığını tespit etmek için KMO .60’dan yüksek ve Barlett testinin anlamlı çıkması gerektiği belirtilmektedir (Büyüköztürk, 2010). Bu amaçla yapılan analiz sonucunda KMO örneklem uygunluk katsayısı .91, Barlett Sphericity testi χ^2 değeri ise 3208,92 ($p < .001$) bulunmuş ve ölçek maddelerine verilen cevapların faktörlenebileceği görülmüştür. Araştırmada yapılan ilk analizde faktör özdeğeri 7,53’ün üzerinde olan ve toplam varyansın %35.85’ünü açıklayan tek faktörlü bir yapı ortaya çıkmıştır. Ayrıca ölçeğin faktör yüklerinin .30 ile .76 arasında değiştiği bulunmuştur. Her bir faktöre ait maddelerin faktör yükleri Tablo 1’de verilmiştir.

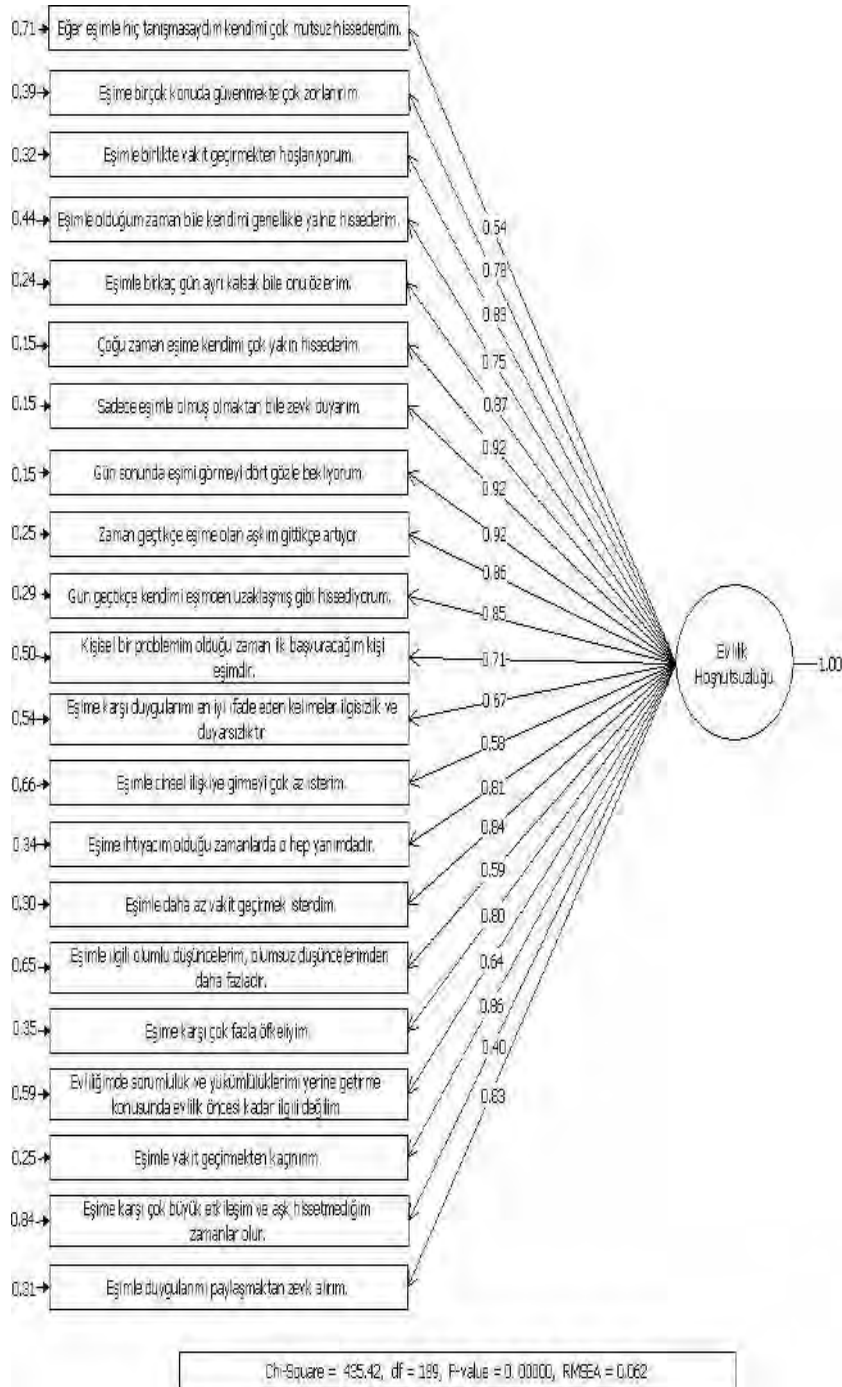
Tablo 1: Açımlayıcı Faktör Analizi

Maddeler	Faktör Yükleri
1	.40
2	.55
3	.64
4	.54
5	.68
6	.76
7	.75
8	.72
9	.68
10	.64
11	.52
12	.46
13	.41
14	.62
15	.59
16	.39
17	.61
18	.45
19	.65
20	.30
21	.66
Özdeğer (Eigenvalue)	7,53
Varyans (%)	35.85

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013

Doğrulamalı Faktör Analizi. Evlilik Hoşnutsuzluğu Ölçeği'nin yapı geçerliği için ölçeğin orijinal formunda bulunan tek faktörlü yapının doğrulanması amacıyla DFA uygulanmıştır. Doğrulamalı faktör analizine ilişkin elde edilen sonuçlar Şekil 1'de sunulmuştur.



Şekil 1: Doğrulamalı Faktör Analizi

Yapılan DFA'da elde edilen modelin uyum indeksleri incelenmiş ve ki-kare değerinin ($\chi^2=435.42$, $N= 336$, $sd=189$, $p=0.00$) anlamlı olduğu görülmüştür. Uyum indeksi değerleri ise $RMSEA=0.062$, $GFI=0.96$, $AGFI=0.95$, $CFI=0.93$, $IFI=0.93$, $NFI=0.89$, $RFI=0.87$ ve $SRMR=0.02$ olarak

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013

bulunmuştur. Bu uyum indeksi değerleri modelin uyumlu olduğunu göstermektedir. Modele ilişkin faktör yükleri Şekil 1’de gösterilmiştir. Schermelleh-Engel, Moosbrugger ve Müller (2003) doğrulayıcı faktör analizi sonucu elde edilen modelin kabul edilebilir uyum indekslerinin χ^2/sd ’nin $0 \leq \chi^2/sd \leq 3$ arasında, p değerinin $0.01 \leq p \leq 0.05$ arasında, RMSEA’nın $0.05 \leq RMSEA \leq 0.08$ arasında, AGFI’nin $0.90 \leq AGFI \leq 1.00$ arasında, GFI’nin $0.95 \leq GFI \leq 1.00$ arasında ve SRMR’nin $0.02 \leq SRMR \leq 0.10$ arasında olması gerektiğini belirtmektedir. Bu bağlamda doğrulayıcı faktör analizi sonucu Evlilik Hoşnutsuzluğu Ölçeğine ilişkin elde edilen modelin uyum indekslerinin kabul edilebilir düzeyde olduğu görülmektedir.

Uyum Geçerliği

Evlilik Hoşnutsuzluğu Ölçeği, alanda kullanılan ve evlilik hoşnutsuzluğu ile ilişkili olduğu düşünülen kavramları ölçen ölçeklerle (Cinsel Öz-yeterlik Ölçeği, Evlilik Yaşam Doyumu Ölçeği, Cinsel Özgüven Ölçeği) birlikte uygulanarak, uyum geçerliği korelasyon katsayıları hesaplanarak incelenmiştir. Ayrıca Evlilik Hoşnutsuzluğu Ölçeği ile Cinsel Özgüven Ölçeğinin alt boyutları (Cinsel Açından Kendini Açığa Vurma Ölçeği, Cinsel Cesaret Ölçeği, Cinsel Farkındalık Ölçeği) arasındaki korelasyon katsayıları da hesaplanmıştır. Analiz sonucu elde edilen sonuçlar Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2: Uyum Geçerliği

Ölçekler	1	2	3	4	5	6	7
Evlilik Hoşnutsuzluğu	1						
Evlilik Yaşam Doyumu	-.44**	1					
Cinsel Öz-yeterlik	.29**	-.27**	1				
Cinsel Özgüven	-.35**	.31**	-.26**	1			
Cinsel Açından Kendini Açığa Vurma	-.38**	.29**	-.23**	.91**	1		
Cinsel Cesaret	.01	.12*	-.14*	.66**	.38**	1	
Cinsel Farkındalık	-.31**	.29**	-.21**	.64**	.43**	.26**	1

* $p < .05$, ** $p < .01$

Ölçeğin uyum geçerliğini belirlemek için yapılan korelasyon analizi sonucu Evlilik Hoşnutsuzluğu Ölçeği ile, Cinsel Öz-yeterlik Ölçeği arasında .29, Evlilik Yaşam Doyumu Ölçeği arasında -.44, Cinsel Özgüven Ölçeği arasında -.35 düzeyinde ilişkinin olduğu bulunmuştur. Ayrıca Evlilik Hoşnutsuzluğu Ölçeğinin, Cinsel Özgüven Ölçeğinin alt boyutlarından Cinsel Açından Kendini Açığa Vurma ile -.38, Cinsel Cesaret ile -.01 ve Cinsel Farkındalık ile -.31 düzeyinde ilişkili olduğu görülmektedir.

Güvenirlilik

Ölçeğin güvenirliğini belirlemek için Cronbach-alfa formülü kullanılmıştır. Ölçeğin iç tutarlılık güvenirlik katsayısı $\alpha = .89$ olarak bulunmuştur. Araştırmalarda kullanılabilecek ölçme araçları için öngörülen güvenirlik düzeyinin .60 olduğu (Büyüköztürk, 2010) dikkate alınırsa, ölçeğin güvenirlik düzeyinin yeterli olduğu söylenebilir.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013



Madde Analizi

Madde analizi için, düzeltilmiş madde-toplam korelasyonu analizi ve testin toplam puanlarına göre oluşturulan alt %27 ve üst %27'lik grupların madde ortalama puanları arasındaki farkların sınanması için ilişkisiz t-testi kullanılmıştır. Düzeltilmiş madde-toplam korelasyonlarının .20 ile .36 arasında değiştiği, toplam puanlara göre belirlenmiş %27'lik alt ve üst grupların madde puanlarındaki farklara ilişkin t (sd=178) değerlerinin ise 2,88 ($p<.001$) ile 7,31 ($p<.001$) arasında sıralandığı görülmüştür. Düzeltilmiş madde-toplam korelasyonu ve t-testi sonuçlarına bakıldığında ölçeğin maddelerinin ayırt edici özelliğe sahip olduğu görülmektedir ($p<.001$). Madde analizlerine ilişkin bulgular Tablo 3'de gösterilmiştir.

Tablo 3: Madde Analizi

Maddeler	Madde-toplam Korelasyonu	T-testi
1	.28	6,60***
2	.26	5,63***
3	.21	3,82***
4	.27	5,97***
5	.35	6,70***
6	.30	5,20***
7	.31	5,96***
8	.36	6,88***
9	.27	7,31***
10	.24	4,73***
11	.33	6,34***
12	.27	7,15***
13	.28	7,21***
14	.20	3,61***
15	.29	4,99***
16	.20	5,41***
17	.21	4,59***
18	.32	6,68***
19	.20	2,88***
20	.23	6,41***
21	.29	6,31***

** $p < .001$, * $p < .01$

Tartışma

Bu araştırmanın amacı Evlilik Hoşnutsuzluğu Ölçeği'ni Türkçeye uyarlamak ve ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik analizlerini yapmaktır. Ölçeğin orijinal formunun geçerlik ve güvenilirlik analizi için Kayser (1996) tarafından yapılan çalışmada, ölçeğin 21 maddeden oluşan tek faktörlü bir yapıya sahip olduğu tespit edilmiştir. Bu çalışmada ise yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucu ölçeğin Türkçe formunun orijinal formunda olduğu gibi tek faktörlü bir yapıya sahip olduğu bulunmuştur. Ölçeğin faktör yapısının doğrulanması için yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucu da ölçeğin tek faktörlü bir şekilde kullanılabileceğini göstermektedir. Ölçeğin Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirliğinin incelendiği bu çalışmada açımlayıcı faktör analizi sonucunda toplam varyansın %35.85'ini açıklayan ölçeğin orijinal yapısına uygun tek faktörlü bir yapı elde edilmiştir. Ölçek geliştirme ve uyarlama çalışmalarında açıklanan varyans oranı için %30 ve üzeri ölçüt (Büyüköztürk, 2010) olarak alındığı düşünüldüğünde, ölçeğin yapı geçerliğinin sağlandığı görülmektedir. Ölçeğin Türkçe formunda tek faktör altında yer alan 21 maddenin faktör yükleri .30'un üzerinde olduğu için faktör analizi sonucunda ölçekten hiçbir madde atılmamıştır. Ayrıca çalışmada açımlayıcı faktör analizinde elde edilen yapının test edilmesi için yapılan doğrulayıcı faktör analizi için uyum indeksi sınırları göz önüne alındığında modelin iyi düzeyde uyum verdiği ve ölçeğin orijinal faktör yapısının Türkçe versiyonunun faktör yapısıyla uyduğu görülmektedir.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013

Araştırmada ölçeğin uyum geçerliğini belirlemek için yapılan analizde evli bireylerin Evlilik Hoşnutsuzluğu Ölçeğinden ve evlilik ve aile danışmanlığı alanında kullanılan diğer ölçeklerden (Cinsel Öz-yeterlik Ölçeği, Evlilik Yaşam Doyumu Ölçeği, Cinsel Özgüven Ölçeği) aldıkları puanlar karşılaştırılmış ve analiz sonucunda uyum geçerliği açısından anlamlı sonuçlar elde edilmiştir. Sonuç olarak, ölçeğin geçerliğini belirlemek için yapılan yapı geçerliği ve uyum geçerliği analizlerinden elde edilen sonuçlara göre Evlilik Hoşnutsuzluğu Ölçeğinin alanyazında yapılacak araştırmalarda kullanılabilecek geçerli bir ölçme aracı olduğu düşünülebilir.

Ölçeğin orijinal formunun güvenirliğini belirlemeye yönelik yapılan çalışma sonucunda ölçeğin Cronbach-alpha katsayısının .97 olduğu bulunmuştur (Kayser, 1996). Ölçeğin Türkçe formunun güvenirlik analizi için hesaplanan Cronbach alpha katsayısının da .89 olduğu bulunmuştur. Bu çerçevede ölçeğin Türkçe formunun güvenirlik analizi sonuçlarının orijinal formunun güvenirlik analizi sonuçlarına yakın olduğu söylenebilir. Dolayısıyla bu araştırma sonucunda, Türkiye’de evlilik ve aile danışmanlığı alanındaki yapılacak araştırmalarda evlilik hoşnutsuzluğunu ölçmek için kullanılabilecek, güvenilir bir ölçme aracının uyarlandığı düşünülebilir. Ayrıca, ölçeğin madde analizi için yapılan analizlere göre madde toplam korelasyonu ve t-testi sonuçlarının anlamlı bulunması, ölçeğin maddelerinin ayırt edici özelliğe sahip olduğunu göstermektedir.

Evlilik Hoşnutsuzluğu Ölçeği’nin geçerlik ve güvenirlik çalışmalarından elde edilen bulgular çerçevesinde bazı önerilerde bulunulabilir. Ölçeğin bu çalışmada uygulanan çalışma grubunun dışındaki farklı özelliklere sahip bireylere uygulanması ölçeğin geçerlik ve güvenirliğine büyük katkılar sağlayabilir. Aile danışmanlığı alanında evlilik hoşnutsuzluğunun giderilmesine yönelik çalışmaların yapılması eşler arasındaki sorunları azaltabilir, çatışmaları ve boşanmaları engelleyebilir. Böylece aile bağları korunarak kültürel bir miras olan evlilik ve aile yapısı korunarak onun sürekliliği sağlanmış olur. Ayrıca bu tür çalışmalarla evlilik hoşnutsuzluğu giderilerek daha mutlu, sevgi ve saygının olduğu bir evlilik ve aile ilişkileri kurulacağı için hem evli bireylerin ruh sağlığı korunmuş hem de o aile de yetiştirilmeye çalışılan çocukların sağlıklı gelişmeleri sağlanmış olur. Hatta daha ileri düzeyde düşünüldüğünde, eşlerin evliliklerinden hoşnut bir şekilde ilişkilerini devam ettirmeleri çocukları ve çevreleri içinde olumlu birer model olacaktır. Dolayısıyla böyle bir aile de yetişmiş bir birey gelecekte daha sağlıklı ve mutlu bir evlilik yaşantısı geliştirebilir.

Toplumdaki evlilik aile ilişkilerinde yaşanan sorunların gittikçe arttığı ve çoğu evliliğin boşanma ile sonuçlandığı görülmektedir. Bunun en önemli sebeplerinden biri eşler arasındaki duygusal bağın zaman içinde azalması ve evlilik hoşnutsuzluğunun artması olabilir. Bu nedenle evli bireylerin hoşnutluk düzeylerinin artırılması çok önemlidir. Çünkü evlilik yaşamından hoşnut olmayan, eşine karşı duygusal bir yakınlık hissetmeyen ya da ilişkisinden doyum alamayan bir birey çözümü eşini aldatma, çok eşlilik, madde kullanımı gibi yaşantılar içinde bulmaya çalışabilir. Bu durumun yaşanması ise istenmeyen hamileliklerin ortaya çıkmasına, cinsel yolla bulaşan hastalıkların yayılmasına, madde bağımlılığı ve bunun sonucunda kanser gibi ciddi hastalıkların ortaya çıkmasına ve cinsel bozuklukların yaşanmasına sebep olabilir. Bu bağlamda dünya genelinde ve özellikle Türkiye’de bu olumsuz durumların önlenmesi için evlilik hoşnutsuzluğunun sebeplerinin anlaşılması ve bunun önlenmesine yönelik çalışmaların yapılmasına çok ihtiyaç duyulmaktadır. Bu çalışmaların yapılabilmesi içinde geçerli güvenilir ölçme araçlarına ihtiyaç duyulmaktadır. Bu araştırma ile evlilik aile danışmanlığı alanındaki yapılacak araştırmalara katkı sağlayabilecek bir ölçme aracı Türk kültürüne uyarlanmıştır.

Bu araştırmada evlilik hoşnutsuzluğu ölçeği ile birlikte alanda daha önceden Türk kültürüne uyarlanan (Evlilik Yaşam Doyumu Ölçeği, Cinsel Öz-yeterlik Ölçeği) ve geliştirilen (Cinsel Özgüven) ölçme araçları da kullanılmıştır. Bu araştırmada bu şekilde diğer ölçeklerinde

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013



kullanılmasının amacı uyum geçerliğini belirlemektir. Yapılan analizler sonucu uyum geçerliğine ilişkin beklenen sonuçlar elde edilmiştir. Ayrıca uyum geçerliğini belirlemek için yapılan korelasyon analizi sonucunda, evlilik hoşnutsuzluğu ile evlilik yaşam doyumu, cinsel özgüven, cinsel açıdan kendini açığa vurma, cinsel cesaret, cinsel farkındalık arasında negatif bir ilişkinin olduğu; ama evlilik hoşnutsuzluğu ile cinsel öz-yeterlik arasında pozitif bir ilişkinin olduğu bulunmuştur. Araştırmanın bu bulguları gelecekteki yapılacak araştırmalara yol gösterici niteliktedir. Çünkü, bu değişkenler arasındaki elde edilen ilişkisel sonuçlar doğrultusunda evlilik ve aile danışmanlığı alanında yapılabilecek yeni ve daha kapsamlı araştırmalar tasarlanabilir. Ayrıca gelecekte yapılacak bu araştırmalarda daha ileri düzeyde veri analizi yöntemleri kullanılarak alana büyük katkılar sağlayabilecek sonuçlar elde edilebilir. Ayrıca bu kapsamda hem bu araştırma sonuçlarından hem de gelecekte bu konularla ilgili yapılacak araştırma sonuçlarından da faydalanılarak evli bireylerin evlilik hoşnutsuzluk düzeylerini arttırmaya yönelik grup rehberliği ve psikolojik danışmanlık çalışmalarının programlanması ve uygulanarak sonuçların raporlaştırılarak yayınlanması alana büyük katkılar sağlayabilir. Ayrıca konu ile ilgili diğer değişkenlerin araştırılması ve bu araştırmada elde edilen sonuçlarla karşılaştırılması da ölçeğin daha geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olma özelliğini geliştirebilir. Son olarak bu ölçeğin kullanılacağı araştırmaların yapılması ölçeğin ölçme gücüne önemli katkılar sağlayabilir.

KAYNAKÇA

- BLOOM, B. L., & HODGES, W. W. (1981). The Predicament of the Newly Separated. **Community Mental Health Journal**, 17, 277-293.
- CHAPIN, L. R., CHAPIN, T. J., & SATTLER, L. G. (2001). The Relationship of Conflict Resolution Styles and Certain Marital Satisfaction Factors to Marital Distress. **Family Journal**, 9 (3), 259-265.
- COLLARD, D. (2006). Research on Well-being: Some Advice from Jeremy Bentham. **Philosophy of the Social Sciences**, 36 (3), 330-354.
- ÇELİK, E. (2013). Cinsel Öz-yeterlik Ölçeğinin Türk Kültürüne Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. **Journal of European Education**, 3 (2), 1-10.
- ÇELİK, E. (4-7 Mayıs 2012a). Sexual Self-confidence: The Study of Scale Development, Reliability and Validity. **IV. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi Bildiri Kitapçığı**. Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- ÇELİK, E. (4-7 Mayıs 2012b). Marital Life Satisfaction Scale: Validity and Reliability Study. **IV. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi Bildiri Kitapçığı**. Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- DIENER, E., EMMONS, R. A., LARSEN, R. J., & GRIFFIN, S. (1985). The Satisfaction with Life Scale. **Journal of Personality Assessment**, 49 (1), 71-75.
- DUSH, C, TAYLOR, M., & KROEGER, R. (2008). Marital happiness and psychological well-being across the life course. **Family Relations**, 57 (2), 211-226. doi:10.1111 l/j.1741-3729.2008.00495.x
- FITZPATRICK, M. A. (1988). "Marital Interaction: What Do We Know?" **Between Husbands and Wives: Communication in Marriage**. Beverly Hills, CA: Sage.
- GOODWIN, P., MCGILL, B., & CHANDRA, A. (2009). **Who Marries and When? Age at First Marriage in the United States, 2002. (Report No. 19)**. Hyattsville, MD: National Center for Health Statistics.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013



- GORDON, K. C, BAUCOM, D. H., & SNYDER, D. K. (2004). An Integrative Intervention for Promoting Recovery from Extramarital Affairs. **Journal of Marriage and Family Therapy**, 30, 1-12. doi:10.1111/j.1752-0606.2004.tb01235.x
- GOTTMAN, J. M. (1998). Psychology and the Study of Marital Processes. **Annal Review of Psychology**, 49, 169-197. doi:10.1146/annurev.psych.49.1.169
- HUMPHREYS, T. P., & KENNETT, D. J. (2010). The Reliability and Validity of Instruments Supporting the Sexual Self-control Model. **The Canadian Journal of Human Sexuality**, 19 (1-2).
- JOHNSON, H. A., ZABRISKIE, R. B., & HILL, B. (2006). The Contribution of Couple Leisure Involvement, Leisure Time, and Leisure Satisfaction to Marital Satisfaction. **Marriage and Family Review**, 40 (1), 69-91.
- KASLOW, N. J., THOMPSON, M., MEADOWS, L., CHANCE, S., PUETT, R., HOLLINS, L., & KELLERMANN, A. (2000). Risk Factors for Suicide Attempts among African American Women. **Depression and Anxiety**, 12, 13-20. doi: 10.1002/1520-6394(2000)12:1<13::AID-DA2>3.0.CO;2-Y
- KAYSER, K. (1996). The Marital Disaffection Scale: An Inventory for Assessing Emotional Estrangement in Marriage. **The American Journal of Family Therapy**, 24 (1), 83-88.
- KAYSER, K. (1993). **When Love Dies: The Process of Marital Disaffection**. New York: Guilford Press. <http://books.google.com.tr/books?Adresinden> 11 Şubat 2012 tarihinde edinilmiştir.
- KERSTEN, K. K. (1990). The Process of Marital Disaffection: Interventions at Various Stages. **Family Relations**, 39 (3), 257-265.
- KINGSBURY, N. M., & MINDA, R. B. (1988). An Analysis of Three Expected Intimate Relationship States: Commitment, Maintenance, and Termination. **Journal of Social and Personal Relationships**, 5, 405-422.
- LOCKE, H. J., & WALLACE, K. M. (1959). Short Marital-adjustment and Prediction Tests: Their Reliability and Validity. **Marriage and Family Living**, 21 (3), 251-255.
- NORTON, R. (1983). Measuring Marital Quality - a Critical Look at the Dependent Variable. **Journal of Marriage and the Family**, 45, 141-151.
- OVERBEEK, G., VOLLEBERGH, W., DE GRAAF, R., SCHOLTE, R., DE KEMP, R., & ENGELS, R. (2006). Longitudinal Associations of Marital Quality and Marital Dissolution with the Incidence of DSM-III-R Disorders. **Journal of Family Psychology**, 20, 284-291. doi:10.1037/0893-3200.20.2.284
- RENSHAW, K. D., MCKNIGHT, P., CASKA, C. M., & BLAIS, R. K. (2011). The Utility of the Relationship Assessment Scale in Multiple Types of Relationships. **Journal of Social and Personal Relationships**, 28 (4), 435-447.
- SCHUMM, W. R., ANDERSON, S. A., BENIGAS, J. E., MCCUTCHEN, M. B., GRIFFIN, C. L., MORRIS, J. E., & RACE, G. S. (1985). Criterion-related Validity of the Kansas Marital Satisfaction Scale. **Psychological Reports**, 56, 719-722.
- SEIDER, B. H., HIRSCHBERGER, G., NELSON, K. L., & LEVENSON, R. W. (2009). We Can Work It Out: Age Differences in Relational Pronouns, Physiology, and Behavior in Marital Conflict. **Psychology and Aging**, 24, 604-613.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013



-
- SPANIER, G. B. (1976). Measure Dyadic Adjustment: New Scales for Assessing the Quality of Marriage and Similar Dyads. **Journal of Marriage and the Family**, 38 (1), 15–28.
- STORAASLI, R. D., & MARKMAN, H. J. (1990). Relationship Problems in the Early Stages of Marriage: A Longitudinal Investigation. **Journal of Family Psychology**, 4 (1),80-98.
- TROST, J. E. (1986). What Holds Marriages Together? **Acta Sociologica**, 29, 303-310.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013



FARKLI UZAKTAN ALGILAMA TEKNİKLERİ KULLANILARAK AŞAĞI SEYHAN OVASI GÜNEYİNDEKİ SULAK ALANLARDA MEYDANA GELEN DEĞİŞİMİN İNCELENMESİ (1990-2010)*

*Mehmet Ali ÇELİK***

Yakup KIZILELMA

Ali Ekber GÜLERSOY

Mehmet DENİZDURDURAN

ÖZET

Dünyanın doğal zenginlik müzeleri olarak nitelenen sulak alanlar, tarım ve sanayi faaliyetlerinin etki alanlarının genişlemesiyle geri dönüşü mümkün olmayan derin hasarlara maruz kalmaktadır. Sözü edilen olumsuz süreç ülkemiz sulak alanlarını da tehdit etmektedir. Nitekim ülkemizde takip edilen yanlış yönetim ve kullanım uygulamaları ile son 40 yılda Marmara Denizi büyüklüğünde bir sulak alan, kuruma ve kirlenme gibi nedenlerle ekolojik ve ekonomik işlevini yitirmiştir. Önemli sulak alanlarımız arasında yer alan ve Seyhan-Ceyhan nehirlerinin, Tarsus (Berdan) Çayı'nın birlikte oluşturduğu Aşağı Seyhan Ovası güneyindeki sulak alanlar da sözü edilen risklerle karşı karşıyadır. Bu çalışmada, farklı uzaktan algılama teknikleri kullanılarak Aşağı Seyhan Ovası'ndaki arazi kullanımı değişiminin ovanın güneyindeki sulak alanlar üzerine etkileri incelenmiş, bu çerçevede alınması gereken önlemler üzerinde durulmuştur.

Çalışma sonucunda, Aşağı Seyhan Ovası'nda yer alan sulak alanlarda önemli değişimler tespit edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, Aşağı Seyhan Ovası'nda yer alan sulak alanlar, son 20 yıllık süreçte, alansal olarak belirgin bir şekilde daralmıştır. En önemli daralma, Akyatan Lagünü'nde meydana gelmiştir. Buna ek olarak ötrofikasyon olayı, Aşağı Seyhan Ovası sulak alanlarında önemli bir yok olma tehdidi oluşturmaktadır. Değinilmesi gereken bir diğer nokta, Adana şehrinin hızlı gelişimiyle birlikte tarımsal işletmelerin sulak alanlara doğru ilerlemesi ve tarıma uygun olmayan kumullar ve meralar üzerinde sulu tarım faaliyetleri yürütülmesidir. Bu durum toprakların tuzlanmasına yol açmaktadır. Sahamızdaki sulak alanların rehabilite edilmesi ve varlıklarının devamı için mikro ölçekte Çukurova Deltası'nı, makro ölçekte Seyhan ve Ceyhan ırmakları havzalarının bütünü kapsayan entegre bir koruma-planlama çalışmasına ihtiyaç vardır.

Anahtar Kelimeler: Aşağı Seyhan Ovası, Sulak Alan, Uzaktan Algılama, Arazi Değişimi.

*Bu makale Crosscheck sistemi tarafından taranmış ve bu sistem sonuçlarına göre orijinal bir makale olduğu tespit edilmiştir.

** Arş. Gör. Kilis 7 Aralık Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Coğrafya Bölümü, El-mek: mehmet.ali.celikk@gmail.com

INVESTIGATION OF THE EMERGING CHANGE IN WETLANDS IN SOUTH OF LOWER SEYHAN PLAIN BY USING DIFFERENT REMOTE SENSING TECHNICS (1990-2010)

ABSTRACT

Described as the world's natural richness museums, the wetlands are exposed to unrecoverable deep damages by the expansion of influence areas of agricultural and industrial activities. The said negative process threaten our country's wetlands, as well. As a matter of fact, by mis-management and mis-use applications which have been followed, a wetland as large as Marmara Sea has lost its ecological and economical function for the last forty years due to reasons such as drying up, pollution etc. Also wetlands in south of the Lower Seyhan Plain that Seyhan & Ceyhan rivers among which are our important wetlands, and Tarsus (Berdan) Rivulate constitute together are faced with the said risks. In this study, effects of the change of land use in the Lower Seyhan Plain on wetlands in the south of the plain was investigated by using different remote sensing technics, and in this content measures to be taken were dwelled upon.

In consequence of the study, important changes have been found out in wetlands at which are located the Lower Seyhan Plain. According to the investigation results, wetlands located at the Lower Seyhan Plain have narrowed distinctly in areal during the period of the recent 20-years. The most important narrowing has occurred in Akyatan Lagoon. Addition to this, the eutrophication event poses an important threat of disappearing in wetlands of the Lower Seyhan Plain. An another point to be mentioned is that agricultural enterprises are moving towards the wetlands together with the rapid growth of Adana city, and that the irrigated farming activities are being carried out on the nonarable dunes and pastures. This situation leads to salinization of soils. There is a need for an integrated work of protecting-planning including Çukurova Delta in micro-scale, and the whole of basins of Seyhan & Ceyhan rivers in macro-scale in order for wetlands in our area to be rehabilitated and for continuity of their existences.

Key Words: Lower Seyhan Plain, Wetland, Remote Sensing, Land Change.

1. Giriş

Yeryüzünün en önemli ekosistemleri içerisinde yer alan sulak alanlar, bataklık veya sazlık olarak tanımlanmakla birlikte, sahip oldukları zengin bitki ve hayvan toplulukları sayesinde aynı zamanda dünyanın doğal zenginlik müzeleri olarak da kabul edilmektedir (Kocataş, 2012: 401). Sulak alanlar, bulunduğu bölgenin su rejimini düzenlemesi, yüksek biyolojik üretime sahip olması, başta kuşlar olmak üzere pek çok canlıya ev sahipliği yapması (Dünyadaki mevcut canlı çeşidinin % 40'ı sulak alanlarda yaşamaktadır) yanında rekreasyonel faaliyetlere olanak sağlaması bakımından yeryüzünün önemli ekosistemleri arasındadır (Arı ve Derinöz, 2011: 42; Kocataş, 2012: 402-404; Çelik ve Gülersoy, 2013: 192; İlhan ve Yüce, 2013: 4). Böyle olmasına karşın, giderek artan dünya nüfusuna paralel olarak tarım ve sanayi faaliyetlerinin etki alanlarının genişlemesi sulak alanlarda geri dönüşü mümkün olmayan derin hasarlara yol açmaktadır.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013



Sulak alanlar bakımından birçok Avrupa ve Ortadoğu ülkelerine göre daha zengin bir potansiyele sahip olan Türkiye, Ramsar Sözleşmesi'ne 22 yıllık gecikmeyle, 1993 yılında imza atmıştır. Türkiye'de, sulak alanların korunmasını ve sürdürülebilir yönetimini ön plana çıkaran Ramsar Sözleşmesi'nin uygulanmasına yönelik ilk yönetmelik, 2002 yılında yürürlüğe girmiştir (Sulak Alanlar ve İklim Değişikliği, 2013).

Nüfus artış hızının dünya ortalamasının (% 1,1) az da olsa üzerinde olduğu (% 1,2) ülkemizde kişi başına düşen su miktarı 2860 m³'tür. Bu oranın 2023 yılında 1125 m³, 2030 yılında ise su fakirliği üst değeri olan 1000 m³ sınırına ulaşacağı tahmin edilmektedir. Başka bir deyişle, Türkiye, su fakiri ülkeler grubuna dâhil olacaktır (İlhan ve Yüce, 2012: 7-8).

Son 40 yılda Marmara Denizi büyüklüğünde bir sulak alanın kuruma ve kirlenme gibi nedenlerle ekolojik ve ekonomik işlevini yitirdiği Türkiye'de, takip edilen yanlış yönetim ve kullanım uygulamalarına ek olarak, küresel iklim değişikliğinin etkileri, yaklaşık 1,2 milyon hektar sulak alanın geleceğini tehdit etmektedir (WWF, 2008: 9-12). İlhan ve Yüce (2012), 2030 yılında Türkiye'deki sulak alanların hemen tamamının yok olacağını ileri sürmektedir (İlhan ve Yüce, 2012: 8). Çin'de Yangtze gölleri ve ABD'de Washington Gölü vb. sulak alanları konu alan araştırmalarda, beşerî faaliyetlerden kaynaklanan ötrofikasyonun, söz konusu alanların geleceğini tehdit ettiği ifade edilmektedir (Edmondson ve Lehman, 1981: 2; Wang ve Wang, 2009: 1445). Doğal ortamın vazgeçilmez bileşenlerinden sulak alanların korunması için, bilim insanları araştırma sonuçlarını geniş halk kitlelerine duyurmalı, üniversite-kamu kurum/kuruluşları işbirliği güçlendirilerek güçlü bir kamuoyu bilinci oluşturulmalıdır.

Dünyada ve Türkiye'de sulak alanların geleceğini tehdit eden başlıca unsurlar; tarım veya yerleşim amaçlı kurutmalar, sanayi, tarım ve yerleşim kaynaklı kirlilik, göllere yabancı balık türlerinin aşılınması, aşırı ve kaçak avlanma ve yönetime ilişkin sorunlardır. Bu çalışmada, Adana'nın güneyinde yer alan ve Seyhan-Ceyhan nehirlerinin ve Tarsus (Berdan) çayının birlikte oluşturduğu (Şekil 1), Aşağı Seyhan Ovası'nda arazi kullanımı değişiminin ovanın güneyindeki sulak alanlar üzerine etkileri incelenmiş, bu çerçevede alınması gereken önlemler üzerinde durulmuştur.

eteğindeki en eski ve en yüksek olanının yükseltisi 50-60 m. (üst taraça), ikincisinin 25-30 m. (orta taraça) ve ovanın geniş bir kesiminde yaygın olan üçüncüsünün ise 10-15 m. (alt taraça) kadardır. Alt taraçanın önünden, Akdeniz'e kadar uzanan kısımda, Seyhan ve Ceyhan akarsularının oluşturduğu delta ovası yer almaktadır. Gerek taraçalarda (eğim % 0,3-4), gerekse deltada (% 0,05) eğim ve yarıma derecesi güneye doğru azalmaktadır (Ardos, 1995: 31). Deltanın denizle buluştuğu kıyılarda flüvyal birikme zayıfken (Karataş'ın batısındaki Seyhan Deltası ve Karataş'ın doğusunda yer alan Ceyhan Deltası hariç), dalga ve akıntılar ön plandadır. Pleistosen'de batıda Seyhan, doğuda Ceyhan nehirlerinin taşıdığı malzemeler ovanın güneyinde yer alan nispeten sığ olan büyük göl alanını doldurmuştur. Böylece büyük bir bataklığa dönen bu büyük lagün alanı zamanla kıyı çizgisinin güneye doğru ilerlemesi ve kıyıdaki kumların bir kordon oluşturmasıyla denizden ayrılarak bugünkü görünümünü almıştır. Başka bir deyişle, akarsu ve dalga-akıntı işbirliğiyle şekillenen kıyılarda batıdan doğuya doğru Tuz (Tuzla), Akyatan, Ağyatan, Eşemen-Avcıali ve Yapı gölleri oluşmuştur. Söz konusu süreçte batıda Seyhan Deltası'ndan doğuda Ceyhan Deltası'na kadar uzanan kıyı şeridinde dalga, akıntı ve rüzgârların etkisiyle kıyı kumulları oluşmuştur (Göney, 1976: 3-24).

Aşağı Seyhan Ovası'nda Akdeniz iklim şartları hüküm sürmektedir. Nitekim araştırma alanının yıllık sıcaklık ortalaması 18-19 °C iken, ortalama sıcaklığın en düşük olduğu ay Ocak (9-10 °C), en yüksek olduğu ay Ağustos'tur (28 °C). Yıllık sıcaklık farklarının (19 °C) nispeten az olduğu araştırma alanında, vejetasyon süresi genel olarak 260 günden fazladır. Bu durum ülkemizin en verimli ve geniş ovalarının başında gelen Çukurova'da, yıl boyunca tarım yapılmasını mümkün kılmaktadır. Arazi kullanımı ve iklim değişimi açısından bir diğer önemli iklim unsuru yağıştır. Aşağı Seyhan Ovası'nda yıllık ortalama yağış miktarı 721 mm'dir. Yağışın yarısının kış mevsiminde düştüğü (361 mm) inceleme sahasında, yağışların evapotranspirasyondan fazla olduğu devre, başka bir deyişle sulama ihtiyacının arttığı dönem, genel olarak Mayıs-Ekim ayları arasındır. Sahamızda hâkim rüzgâr yönü kış mevsiminde kuzey ve kuzeydoğu, yaz mevsiminde güneybatıdır. Kuraklığın şiddetle hissedildiği yaz aylarında, güneybatıdan esen rüzgârlar, sulak alanlar çevresindeki kumulları iç kısımlara taşımaktadır. Söz konusu durum kış mevsiminde tersine dönmektedir. Ortalama bağıl nemin % 66 olduğu araştırma sahasında, 50 gün kapalı geçmekte ve günlük güneşlenme süresi ortalama 9 saat olarak gerçekleşmektedir (MGM, 2013).

İnceleme sahası yerüstü ve yeraltı su potansiyeli açısından zengindir. Taban suyu seviyesinin 80-120 cm. arasında değiştiği, Aşağı Seyhan Ovası'nda alüvyal zeminde açılan 2897 kuyudan yılda ortalama 430 milyon m³ su çekilmektedir (Adana İl Çevre ve Orman Müdürlüğü, 2009: 32). Araştırma sahasının yüzey sularını: Seyhan ve Ceyhan nehirleri; söz konusu nehirlerin eski yatakları üzerindeki mendereslerde biriken sular; Tuz (Tuzla), Akyatan, Ağyatan, Yelkoma, Yapı, Darboğaz ve Arapboğazı gölleri (Yumurtalık lagün sistemi) sulak alanları; sulama amaçlı inşa edilen göletler (Ayvalık, Atatürk, Çelemlı, Zeytinbeli, Kılıçkaya göletleri) ve sulama, drenaj kanalları oluşturmaktadır. Toros dağlarından doğan Seyhan Nehri'nin 33 km'si sahamızda olup, İçel sınırında Deli Burnu'nda Akdeniz'e dökülür. Ortalama akımın 167 m³/sn (yıllık ortalama su potansiyeli 5 milyar m³) olduğu Seyhan Nehri'nde en yüksek akım karların erimesiyle Nisan (2218 m³/sn) ayında, en düşük akım ise kuraklık ve tarım alanlarının sulanması için aşırı çekim nedeniyle Eylül (50 m³/sn) ayında gerçekleşir. Elbistan kuzeyindeki dağlık alandan doğan Ceyhan Nehri'nin 63 km'si sahamızda yer almakta olup, Hurma Boğazı'ndan geçerek Akdeniz'e dökülür. Ortalama akımın 301 m³/sn (yıllık ortalama su potansiyeli 7 milyar m³) olduğu Ceyhan Nehri'nde en yüksek akım Nisan (1960 m³/sn) ayında, en düşük akım ise Ekim (56 m³/sn) ayında gerçekleşir. Ceyhan Nehri akım değerlerindeki artma ve azalmanın nedenleri de yukarıda belirtildiği gibidir. Her iki nehir üzerinde yer alan barajlardan Aşağı Seyhan Ovası'na bırakılan su miktarı, kuraklık ve bitki su ihtiyacının yükseldiği dönemde, artmaktadır. Araştırma alanında tarım alanları, 1968'den beri hizmet veren "Aşağı Seyhan Ovası Sulaması" çerçevesinde sulanmaktadır. Sulama suyu sahanın

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013



kuzeyindeki Seyhan Baraj Gölü'nden gelmektedir. Toplam 153 877 hektarlık bir sulama alanının işletme, bakım-onarım ve yönetim sorumluluğu 18 sulama birliği ve Çukurova Üniversitesi'ne devredilmiştir (Göney, 1976: 61-65; Uzun vd., 1995: 45-47; Seyran, 2009: 59-61; DSİ, 2013).

Çalışma alanında yer alan sulak alanlarla ilgili genel bilgiler vermekte yarar vardır. Tuzla Gölü (800 ha), Seyhan ağzının doğusunda yer alır ve Çukurova'daki göllerin en batıda olanıdır. Gölün suyu, yılın büyük bir bölümünde hafif tuzludur. Su seviyesi özellikle kış yağışlarından sonra yükselir, bu dönemde göldeki tuzluluk azalır. Gölün özellikle doğu tarafından geniş çamur düzlükleri ve tuzcul bataklıklar bulunur. Kuzeyinde, 500 m genişliğinde bir şerit üzerinde kuru tarım yapılan tarlalar ve çayırlar vardır. Kısa bir kanal gölün denizle bağlantısını sağlar. Denize açılan boğazda bir balık dalyanı bulunur. Tuzla Gölü'nün güneydoğusunda, kısmen Seyhan'ın eski yatağı üzerinde yer alan, sık bitki örtüsüyle kaplı tatlısu bataklıkları, tuzcul bataklıklar ve gölcükler de bulunur. Yaz aylarında bu gölcüklerden bazılarının suyu pompaj yoluyla sulamada kullanılır. Bunların bir bölümü yazın tümüyle kurur. Ülkemizin en büyük lagün gölü olan Akyatan Gölü, yaklaşık 5000-7500 hektarlık bir alana sahip olup, güneydoğudan 2 km'lik dar bir kanalla denize bağlanmaktadır. En derin yeri 4 metre olan gölün uzunluğu 17 km en geniş bölümü yaklaşık 4 km'dir. Göl kabaca kuzey-güney doğrultulu 2 km'lik dar bir kanalla denize bağlanmaktadır. Göl ile deniz arasında yer yer genişliği birkaç km'yi, yüksekliği ise 20 metreyi bulan kumullar yer almaktadır. 1968'de yapılan büyük bir tahliye kanalı, tarım alanlarından dönen suları doğrudan göle taşır. Göl suyundaki tuzluluk mevsimlere göre değişiklik göstermektedir. Gölün kuzeyi geniş tarım alanları ile çevrilidir. Akyatan Lagünü, su ürünleri üretimi ve turizm faaliyetleri gibi imkânlarıyla yöre ekonomisine önemli katkılar sağlayan çok yönlü bir sulak alan ekosistemidir. DSİ, 1995 yılından bu yana göl çevresindeki kurutma çalışmalarını yoğunlaştırmıştır. Gölün kuzeyindeki tarım alanlarında pamuk, tahıl, meyve, sebze ve çeltik; kumullar ve göl arasında kalan düzlüklerde ise yeraltı sulamasıyla çilek, hıyar, kavun ve karpuz üretilmektedir. Ceyhan Nehri ağzının batısında yer alan 1130 hektarlık bir alana sahip Ağyatan Gölü, yeraltı suları ve yağışlı dönemde nehir suları ile beslenen bir lagündür. En fazla 3 m derinliğe ulaşan göl ile deniz arasında bağlantıyı Hurma Boğazı adında dar bir boğaz sağlar. Kuzeyinde geniş ıslak çayırlıklar ve kıyılarda tatlı suyun ağır bastığı yerlerde küçük bataklık alanlar bulunur. Göldeki su seviyesinin, Çukurova'daki diğer sulak alanlara oranla daha az farklılık göstermesi, çevresinde çamur düzlüğü ve tuzcul bataklıkların oluşumunu sınırlamıştır. Bunlardan ikincisi, özellikle batı kıyılarında bulunur. Yüksek kumullar gölü denizden ayırır. Hurma Boğazı'na yerleştirilmiş balık dalyanları bir kooperatif tarafından işletilmektedir. Ceyhan ağzı ve Yumurtalık Körfezi arasında kalan ve lagünler, tuzcul bataklıkları, çamur düzlükleri, sazlıklar, ıslak çayırlar, kumullar ve bir çam ormanından oluşan dev bir sulak alan sistemidir. Başlıca sulak alanlar Çamlık (ya da Yumurtalık) Lagünü, Yelkoma Gölü (1150 ha), Ömer Gölü (350 ha), Yapı Gölü (300 ha) ve Darboğaz Gölü'dür (380 ha). Sahadaki diğer sulak alanların aksine, düzensiz bir kıyı çizgisine sahip olan Yumurtalık lagünleri, denizle birçok noktada birleşmektedir. Avcıali ve Eşemen göllerinden oluşan Yelkoma Gölü, geniş tuzcul bataklıklarla çevrili sığ bir lagündür. İlkbahar ve yaz aylarında gölün bir bölümü kuruyunca, özellikle kuzeyde geniş çamur düzlükleri ortaya çıkar. Tatlı suyun kumullardan göle sızdığı bölümlerde sazlıklar vardır. Tuzcul bataklıklar ve çamur düzlükleriyle çevrili olan Çamlık Lagünü, Ömer Gölü, Yapı Gölü, Darboğaz Gölü ve daha küçük Kaldırım Gölü, kış aylarında su seviyesi yükseldiğinde büyük bir göle dönüşür. Yelkoma Lagünü'nün ağzında, eski Ceyhan ağzında ve Çamlık Lagünü'nün Yumurtalık Körfezi'ne açıldığı yerde dalyanlar bulunmaktadır. Akyatan Gölü ve Yumurtalık Lagünü "Ramsar Alanı"; Yumurtalık Lagünü ve Ağyatan Gölü "Tabiat Koruma Alanı"; Akyatan ve Tuzla gölleri "Yaban Hayatı Geliştirme ve Koruma Sahası"; Akyatan, Ağyatan, Tuzla gölleri ve Yumurtalık Lagünü ise "doğal sit" statüsüne sahiptir (Adana İl Çevre ve Orman Müdürlüğü, 2009: 33-34; DKMP, 2013).

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013



İnceleme sahası ekolojik açıdan, Akdeniz Bölgesi içerisinde Akdeniz ikliminin hüküm sürdüğü Akdeniz Alt Bölümü'nde yer almaktadır (Atalay, 2002: 108). Vejetasyon süresinin 260 günden fazla olduğu çalışma sahasında, bazı yıllar bu süre yıl boyunca devam etmektedir. Genel olarak Mart başında başlayan vejetasyon süresi, Aralık sonuna kadar devam eder (Atalay, 1994: 15-17). Doğal bitki örtüsünün büyük ölçüde tahrip edildiği araştırma alanında, ormanlık alanlara ve makilere bakiyeler halinde rastlanmaktadır. Tarım alanlarının geniş yer tuttuğu araştırma sahasında, Yumurtalık çevresindeki Çamlık Koyu'nda koruma altındaki Halep Çamı (*Pinus halepensis* Miller) ve kızılçam (*Pinus brutia*) toplulukları, ağaçlandırma sahaları dışında bulunan tek doğal orman örtüsünü oluşturmaktadır. Sahanın doğusundaki yüksek ve eğimli alanlarda makilere ve tahribatın ileri boyutta olduğu sahalarda ise gariglere rastlanmaktadır. Makiler içerisinde delice (*Olea oleaster*), keçiboynuzu (*Ceratonia siliqua*), tespih (*Styrax officinalis*), zakkum (*Nerium oleander*) baskın iken papatya (*Anthemis*), yonca (*Meleicago*), gelincik (*Papaver*) ve kekik (*Tyhmus*)lere de rastlamak mümkündür. Aşağı Seyhan Ovası'nda sürekli veya geçici bataklıklar çevresinde halofil ve higrofil bitkiler yayılış göstermektedir. Bu türler içerisinde, hasır otu (*Typha latifolia*), kılıç otu (*Typha angustifolia*), saz otu (*Juncus effusus*, *Juncus acutus*), süsen (*Iris foetidissima*), saz kamışı (*Phragmites communis*), yalancı kamış (*Erianthus ravennae*), adi kargı (*Arundo donax*), sinirli ot (*Plantago major*), saz (*Lysimachia atropurpurea*)lar dikkat çekmektedir. Bunun yanında azmak ve nehirler boyunca söğüt (*Salix*), ılgın (*Tamarix*) ve zakkumlara rastlanmaktadır. Travertenler ve kumullar üzerinde kserofil karakterli kaktüs, agav (*Agave americana*) ve yaban incirler (*Opuntia*) görülmektedir. Delta kıyılarında uzanan kumul sıraları üzerinde papatya (*Anthemis*), kara pazı (*Atriplex*), yabancı pancar (*Beta maritima*), engerek otu (*Echium diffusum*), sivri hasır otu (*Juncus acutus*), çorak gazalboynuzu (*Lotus halophilus*), kayışkıran otu (*Ononis serrata*), sinir otu (*Plantago*), çobandeğneği (*Polygonum littorale*, *Polygonum maritimum*), deniz börülcesi (*Salicornia herbecea*, *Salicornia fruticosa*), dikenli çöğen veya tuz otu (*Salsola kali*), nakıl (*Silene*), boyotu (*Trigonella*) ve *Statice graecula* yayılış göstermektedir. Bu türler dışında okaliptüs (*Eucalyptus rostrata*), selvi (*Cupressus pervieus*), kavak (*Populus*) ve çınar (*Platanus*)lara rastlamak da mümkündür (Göney, 1976: 59-60; Çakan, Düzenli ve Karaömerlioğlu, 2003: 11).

Aşağı Seyhan Ovası'nda Seyhan ve Ceyhan akarsularınca taşınan sedimentlerden oluşan alüvyal topraklara geniş bir alanda rastlamak mümkündür. Çukur ve denize yakın alçak kesimlerde (*Deveciüşağı köyü çevresi*, *Ceyhan nehrinin eski ve yeni yatağı arasında kalan saha*, *Ağyatan Gölü'nün kuzeyinde dar bir alanda*, *Tuzla Gölü doğusu ile Akyatan Gölü kuzeyindeki geniş bir sahada*) nemli koşullarda gelişen ve organik maddece zengin hidromorfik alüvyal topraklar yayılış gösterir. Son yıllarda ıslah çalışmaları ile alanları daralsa da, denize yakın kesimlerde tuzlu su girişi ve ovanın alçak kesimlerinde yanlış sulama ve gübreleme gibi nedenlerden dolayı halomorfik toprak tipleri bulunmaktadır. Ovanın doğusunda nispeten yüksek alanlardan kaynağını alan derelerin getirmiş olduğu iri unsurlu kum ve çakıllardan oluşan birikinti yelpazeleri üzerinde (örneğin: Yumurtalık-Kalemler arasında kalan saha) kolüvyal topraklara rastlanır. Sahanın doğusundaki kireçtaşları ve travertenler üzerinde Akdeniz iklim şartları altında gelişen kırmızımsı Akdeniz (Terra-rossa) toprakları görülmektedir. Batıda Seyhan Deltası'ndan doğuda Ceyhan Deltası'na uzanan kıyı şeridinde sulak alanlar ile deniz arasında geniş bir kuşakta, birbirine paralel sıralar halinde uzanan ve yer yer yükseltileri 10 metreye ulaşan kıyı kumulları yayılış göstermektedir (Göney, 1976: 51-55; KHGM, 1984: 35; Atalay, 2011: 373, 406, 442-443).

Araştırma alanının da içerisinde yer aldığı Çukurova, geçmişten günümüze, verimli toprakları, çeşitli tarım ürünleri için uygun iklimi, Seyhan ve Ceyhan gibi yıl boyunca su taşıyabilen nehirleri ve İç Anadolu-Güneydoğu Anadolu-Mezopotamya, Doğu Akdeniz-Suriye arasındaki geçiş konumuyla, geçmişten günümüze yerleşim alanı olarak değerlendirilmiştir (Kara, 1989: 115). Araştırma alanı, idari açıdan Mersin ilinin Tarsus, Adana ilinin Seyhan, Karataş, Yumurtalık ve Yüreğir ilçeleri sınırları içerisinde yer almaktadır. Sahanın en büyük yerleşim birimi

Karataş ilçesi (8952 kişi) iken, Alifakı Köyü (Tarsus, 2316 kişi), Bahçe Beldesi (Karataş, 1989 kişi), Tuzla (Karataş, 1773 kişi), Zeytinbeli (Yumurtalık, 1550 kişi), Yeşilköy (Yumurtalık, 1538 kişi), Kaldırım (Yumurtalık, 1452 kişi) ve Çelemlî (Yüreğir, 1326 kişi) beldeleri ile Çiçekli Köyü (Tarsus, 1085 kişi) diğer önemli yerleşim birimleridir. Sahamızda köylere bağlı, 80-100 hanelik mahalleler de mevcuttur. Yumurtalık ve Karataş ilçelerinde kıyıya yakın ikincil konutlar ile resmi kurumlara ait araştırma, eğitim ve dinlenme tesisleri yer almaktadır. Günümüzde, araştırma sahasında yaklaşık 50 000 kişi yaşamaktadır. 1990-2012 yılları arasında saha nüfusu % 100 oranında artmıştır (TÜİK, 2013). İnceleme sahasında temel geçim kaynağı tarım-hayvancılıktır. Bu çerçevede tarımsal faaliyetlerin nispeten yavaşladığı kış döneminde, yöre halkı büyük yerleşim birimlerine göç ettiği için, nüfus azalmaktadır.

İnceleme sahasında tarıma uygun alanları ifade eden I., II., III. ve IV. sınıf araziler % 51'lik bir orana sahipken, tarıma uygun olmayan alanları simgeleyen V., VI., VII. ve VIII. sınıf araziler ise % 49'luk bir paya sahiptir. Ova tabanında I. ve II. sınıf araziler; eğimin nispeten arttığı alanlarda III. sınıf; ova kenarlarında Ceyhan nehri ve kollarına karışan derelerin oluşturduğu birikinti koni-yelpazeleri üzerinde IV. sınıf; nispeten tuzluluğun ön planda olduğu alanlarda, özellikle ovanın güneyindeki delta sahasında VI. sınıf; sahanın doğusunda, eğimin yüksek olduğu, kireçtaşı ve travertenlerden oluşan sahalarda VII. sınıf; taşlık-kumluk-bataklık-su yüzeylerinde ise VIII. sınıf araziler yer almaktadır (KHGM, 1984: 35).

Araştırma sahasının % 38'ini (122 372 ha) bitki örtüsünden yoksun alanlar, % 30'unu (97 846 ha) tarım alanları, % 27'sini sulak alanlar, % 3'ünü sucul bitkiler ve % 2'sini ise kumul alanları oluşturmaktadır (2010 yılı itibarıyla).

Aşağı Seyhan Ovası'nda 2010 yılı itibarıyla, tarım alanlarında daha çok mısır (% 47), pamuk (% 13), narenciye (% 13) ve sebze (% 10) üretimi ön plandayken, tahıl (% 8), kavun-karpuz (% 5) ve diğer ürünler (% 5) onları takip etmektedir. Sahada ikinci ürün olarak soya, mısır, yerfıstığı vb. yetiştirilmektedir. Araştırma alanında 1990'dan 2010 yılına kadar geçen sürede, bakliyat üretimi tamamen bırakılırken, pamuk (% 12), tahıl (% 11) ve kavun-karpuz (% 3) üretimi de azalmıştır. Buna karşın mısır (% 19) ve narenciye (% 6) üretimi artmıştır (TÜİK, 2013).

3. Materyal ve Metot

Çalışma alanı gerek vejetasyon gerekse hidrolojik özellikleri açısından kompleks bir karakter göstermesi nedeniyle sulak alanlar ve bunların kuzeyindeki tarım sahalarının birlikte ele alınması ihtiyacı doğmuştur. Bu nedenle gerek kara-su ayrımı gerek bitki-su ayrımı ve arazi kullanım durumunun belirlenmesi için çalışma alanına farklı uzaktan algılama teknikleri uygulanmıştır. Çalışmada kullanılan teknikler aşağıda ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

NDWI (Normalised Difference Water Index) Normalize fark su indeksi ilk olarak 1996 yılında Mcfeeters tarafından sulak alanlarda su yüzeyini belirlemek için kullanılmıştır. İndeks aşağıdaki eşitlikle ifade edilmektedir (Mcfeeters, 2013: 3549):

$$NDWI = \frac{Band\ 2 - Band\ 4}{Band\ 2 + Band\ 4}$$

Eşitlikte Landsat uydu görüntüsüne göre; Band 2 yeşil ışık reflektansı ve Band 4 ise yakın infrared (NIR) reflektansı temsil etmektedir (Mcfeeters, 2007: 1429). NDWI temelde, elektromanyetik spektrumun görünen dalga boyu (yeşil) ve yakın kızılötesi bölgesini kullanarak reflektans tepkilerine göre suyun tipik yansıma karakterini ortaya koymaktadır. Bu indeks multispektral uydu görüntüleri kullanılarak hesaplanmaktadır (Karabulut vd., 2013: 447; Gu, 2007: 2; Xu, 2006: 3026; Jackson vd., 2004.). Bu çalışmada Landsat TM uydusuna ait görüntüler kullanılarak çalışma sahası için üç farklı yıla ait (1990-2003-2010) NDWI görüntüleri elde

edilmiştir. Böylece Aşağı Seyhan ovasının güneyindeki sulakların çalışma periyodu boyunca karakteri net bir biçimde ortaya konulmuştur.

NDVI (Normalized Difference Vegetation Index) hesaplamalar yoluyla elde edilen normalize fark bitki indeksi değerleri bitkilerin yeşil biomas, yaprak alanları, fotosentez için yutulan enerji miktarı gibi birçok özelliği ile yakından ilgilidir (Marsh vd., 1992: 2998; Di vd., 1994: 2121). Bu özellikler de bitki örtüsü durumunun belirlenebilmesi için kullanılan önemli parametreler olarak kabul edilmektedir. NDVI, yakın infrared band ile görünür bölgedeki kırmızı bandın birbirinden çıkarılıp daha sonra iki bandın toplamına bölünmesi ile elde edilen normalize edilmiş değerleri ifade eder (Viovy vd., 1992: 1585; Beck, vd., 2006: 322; Karabulut, 2006: 31; Çelik ve Karabulut, 2013a; 39).

$$NDVI = \frac{NIR - R}{NIR + R}$$

Burada: NIR: Yakın İnfrared band, R: Kırmızı band olarak ifade edilmektedir .Bu formülün uygulanmasıyla sonuçlar -1 ila 1 arasında değişen NDVI değerleri üretmektedir. Negatif değerler su, kar, bulut ve bitkiden yoksun nemli alanları ifade ederken, pozitif değerler ise bitki örtüsünün varlığını göstermektedir. NDVI değerleri atmosferik olaylara karşı çok hassas olması nedeniyle uydu görüntüleri tercih edilirken görüntülerin bulutsuz olmalarına dikkat edilmiştir (Karabulut, 2006: 31; Çelik, 2012: 40). NDVI hesaplamasında olduğu gibi çalışma sahasında üç farklı yıla ait NDVI görüntüleri elde edilmiştir.

KontROLSÜZ SINIFLANDIRMA (Unsupervised Classification): Çalışma sahasının arazi kullanım durumu ve arazi örtüsünün belirlenmesinde, kontROLSÜZ sınıflandırma tekniğiyle Ağustos ayına ait 1990, 2003 ve 2010 tarihli Landsat-5 TM uydu görüntüleri kullanılmıştır. Uzaktan algılanmış veriler atmosferik olaylara karşı çok hassas olması nedeniyle uydu görüntüleri seçilirken bulutsuz ve yılın aynı dönemlerine ait olmalarına dikkat edilmiştir. Böylece değişimin ortaya konulmasında daha doğru sonuçlar elde edilmektedir. KontROLSÜZ sınıflandırma tekniğinde temel mantık, uydu verilerinin yansıma değerleri temel alınarak benzer özellikteki piksellerin otomatik olarak tespit edilmesi ve sınıflara atanması sistemidir (Karakoç, 2010: 53; Kızılelma, 2013: 44). Bundan hareketle herhangi bir alanla ilgili elde edilen uydu verileriyle o alanın arazi örtüsü hakkında gerçekçi bilgiler elde edilebilmektedir. Son yıllarda neredeyse arazi örtüsü/kullanımıyla ilgili tüm çalışmalarda uzaktan algılama teknolojilerinden faydalanılmaktadır. Böylece daha geniş alanlar daha hızlı ve daha ekonomik bir biçimde izlenebilmektedir.

Genel manada kontROLSÜZ sınıflama algoritmalarından en çok tercih edileni ISODATA (Iterative Self Organizing Data Analysis Technique) algoritmasıdır. Buna benzer çalışmalarda daha önce kullanılan ve gerçekçi sonuçlar üretmesi nedeniyle çalışma sahasının mevcut arazi örtüsü/kullanımının belirlenmesi amacıyla kullanılan kontROLSÜZ sınıflandırma tekniğinde ISODATA algoritması tercih edilmiştir. Buna göre öncelikle çalışma sahası 150 sınıfa ayrılmış ve daha sonra benzer sınıflar birleştirilerek 7 temel sınıf oluşturulmuştur.

KontROLSÜZ sınıflandırma işlemlerinden sonra yapılan sınıflamanın yer gerçekliğiyle uyumunu denetlemek amacıyla yüksek çözünürlüğe sahip uydu görüntüleri ve arazi çalışmaları sırasında yer kontrol noktaları alınarak sınıflamanın başarısı denetlenmiş ve bu görüntülere ait Kappa istatistiği-Genel Doğruluk Oranları hesaplanmıştır (Çizelge 1).

Çizelge 1. Sınıflandırılan görüntülerin doğruluk analizi sonuçları.

Yıllar	1990	2003	2010
Genel Doğruluk Oranı (%)	82	80	82
Kappa Katsayısı	0,7448	0,7191	0,7512

4. Bulgular ve Tartışma

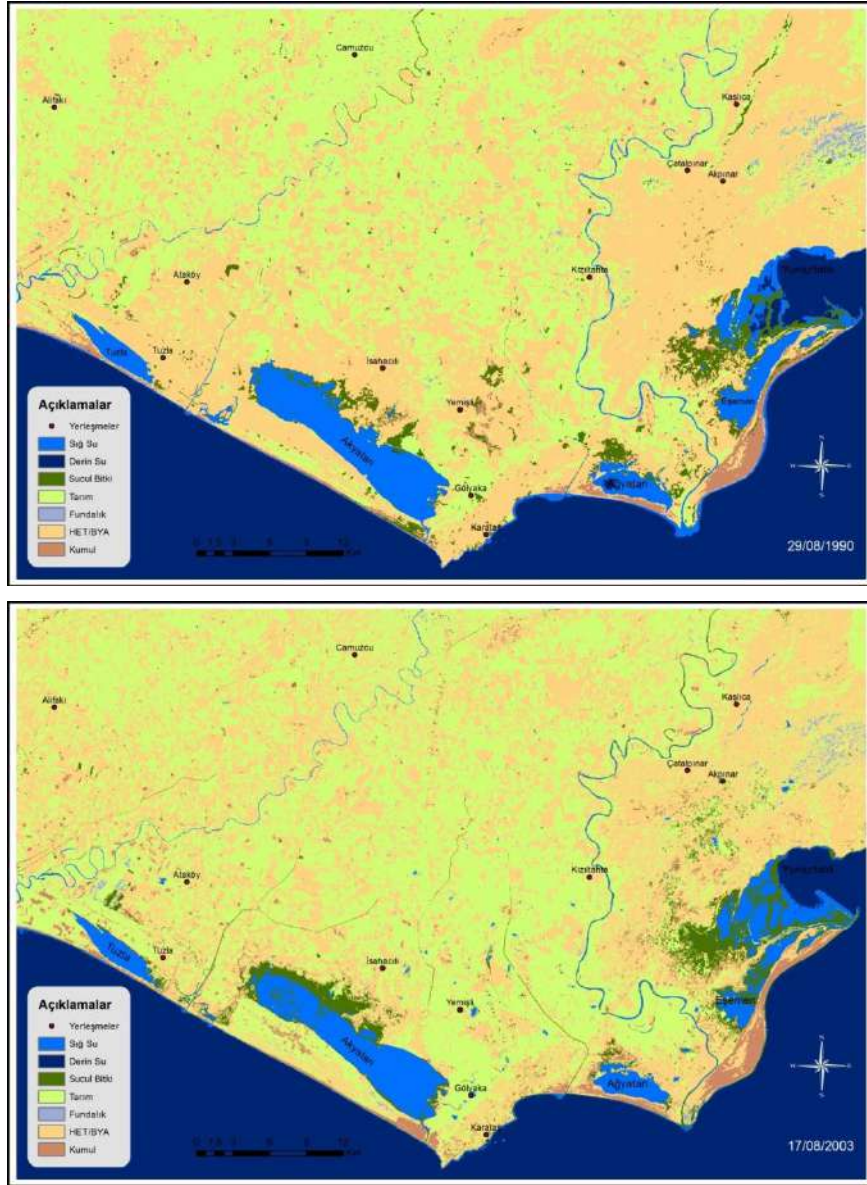
Çalışma sahasında, 1990-2010 yılları arasında arazi kullanımında önemli değişimler yaşanmıştır. Söz konusu dönemde maki alanları % 29 (488 ha), tarım alanları % 4 (4206 ha) ve sulak alanlar % 4 (3321 ha) oranlarında azalmıştır. Buna karşın kumul alanları % 71 (2767 ha), sucul bitkiler % 17 (1231 ha) ve bitkiden yoksun alanlar % 3 (3657 ha) oranlarında artmıştır. Görüldüğü gibi en büyük değişim kumul ve maki-garig alanlarında gerçekleşmiştir. Sözü edilen süreçte, makilerin tarım alanları elde etmek ve otlatma amacıyla tahrip edilmesine karşın, kumul alanları ve bitkiden yoksun alanlar genişlemiştir (Şekil 2, Çizelge 2). Bu dönemde sulak alanların küçülmesine karşın, sucul bitki alanlarının genişlemesi, Aşağı Seyhan Ovası sulak alanlarının ötrofikasyona uğradığının açık göstergesidir. Tarım alanlarında yaşanan % 4'lük azalma, çiftçilerin piyasa şartlarına göre ekim-dikim faaliyetlerini yürütmesi yanında, gübre-tarımsal ilaç ve ekipman gibi tarımsal girdi fiyatlarının artışıyla ilgilidir.

Çizelge 2. Kontrolsüz sınıflandırma sonucu çalışma alanındaki arazi sınıflarının zamansal değişimi. (ha).

Sınıflar	29.08.1990	17.08.2003	20.08.2010
Sığ Su	13464,5	12800,3	11841,4
Derin Su	76030,6	74045,3	74332,4
Sucul Bitki	7284,51	9295	8515,89
Tarım Alanı	101692	116875	97846
Maki	1705,22	1236,15	1217,39
BYA-HET*	118715	102318	122372
Kumul	3895,92	6218,01	6662,7

*BYA: Bitkiden yoksun alan, HET: Hasat edilmiş tarla

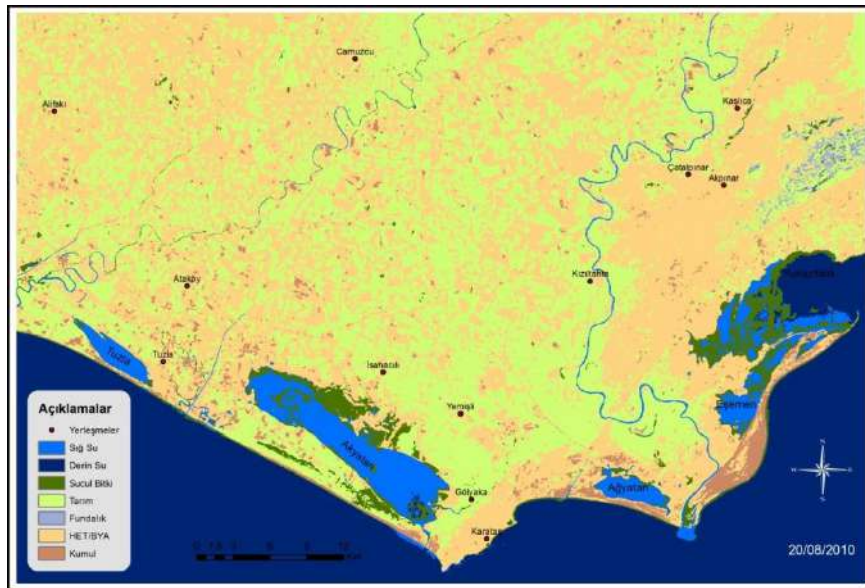
Araştırma alanındaki insan baskısını yalnızca yöre nüfusuyla açıklamak mümkün değildir. Nitekim yaklaşık 7,5 milyon insanın yaşadığı Seyhan (4 150 000 kişi) ve Ceyhan (3 350 000 kişi) havzalarının evsel, endüstriyel ve tarımsal atık suları, ırmaklar üzerindeki barajları geçerek Aşağı Seyhan Ovası'na ve deltanın güneyindeki sulak alanlara ulaşmaktadır.



Turkish Studies

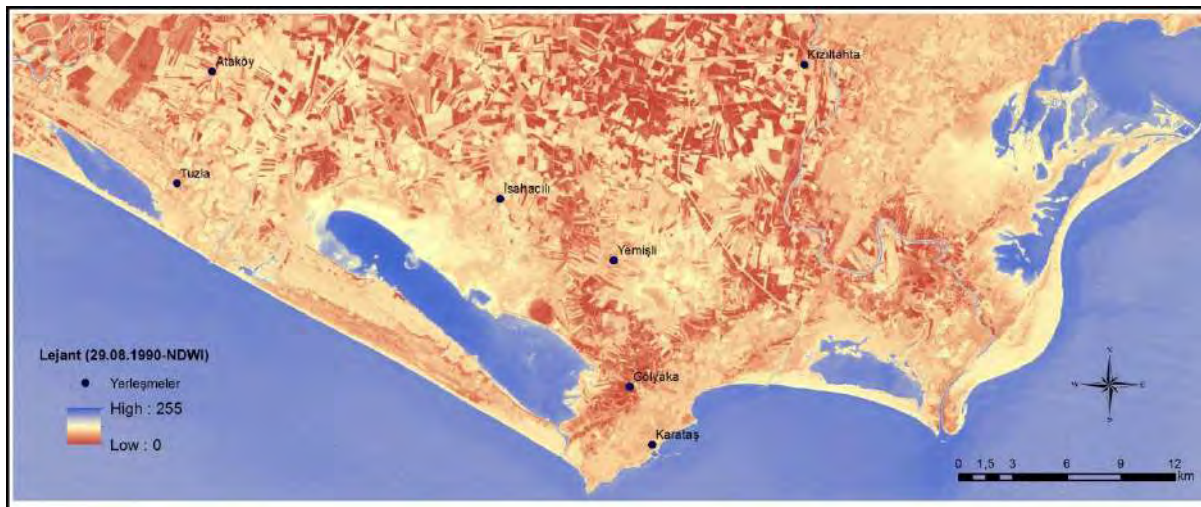
International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013

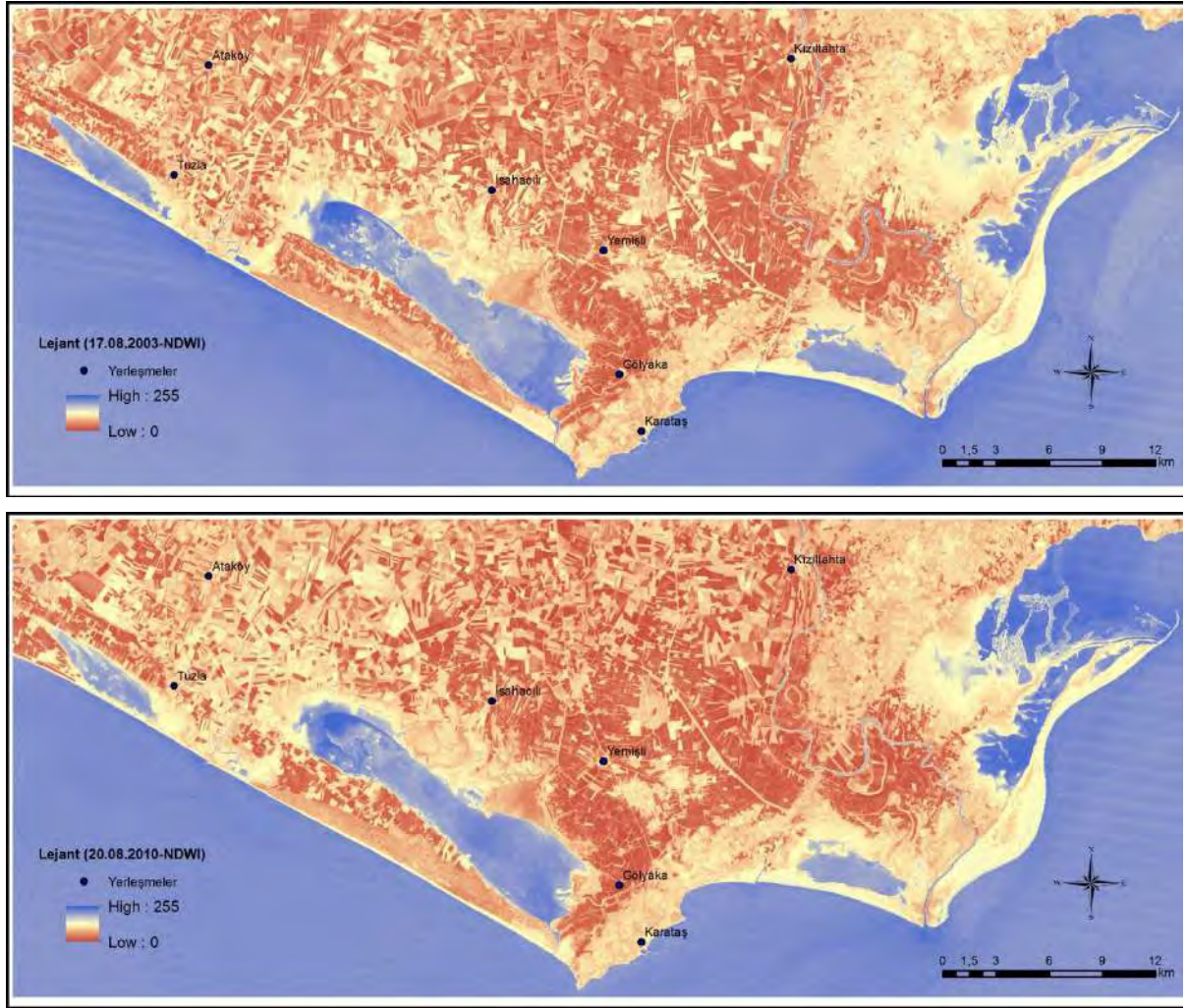




Şekil 2. 1990-2003 ve 2010 yıllarına ait arazi kullanım haritaları

Aşağı Seyhan Ovası güneyindeki sulak alanlar içerisinde en geniş alan kaplayıcı Akyatan ve Yumurtalık lagünleridir. Şekil 3 incelendiğinde, sahanın doğusunda yer alan Yumurtalık Lagünü çevresinde arazi kullanım faaliyetlerinin nispeten yoğun olmadığı, bunun aksine, sahanın güneyinde yer alan Akyatan Lagünü çevresinde ise arazi kullanım faaliyetlerinin yoğun olduğu görülmektedir.





Şekil 3. 1990-2003 ve 2010 yıllarına ait NDWI görüntüleri.

Karataş ilçesi sınırları içerisinde bulunan Akyatan Lagünü, Seyhan ve Ceyhan nehirlerinin kuzeybatı-güneydoğu doğrultusunda uzanan eksenini üzerinde yer almaktadır ve üçgen bir şekle sahiptir (Dural ve Göksu, 2006: 65; Sönmez ve Aytuk, 2011: 26). Akyatan yalnızca Aşağı Seyhan Ovası'nın değil aynı zamanda Türkiye'nin en büyük lagün gölüdür (Şekil 4).

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013



Şekil 4. Akyatan Lagününün uydudan görünümü.

Çizelge 3. NDWI hesaplaması sonucu çalışma alanındaki sulak alanların zamansal değişimi (ha).

Sulak Alan	29.08.1990	17.08.2003	20.08.2010
Tuzla Lagünü	1015,11	1008,36	910
Ağyatan Lagünü	955,44	1041,66	916,83
Akyatan Lagünü	5576,49	5165,82	5238,54
Yumurtalık Lagünü	5129,3	4966,11	4836,43
Eşemen Gölü	1510,02	983,07	1133,73

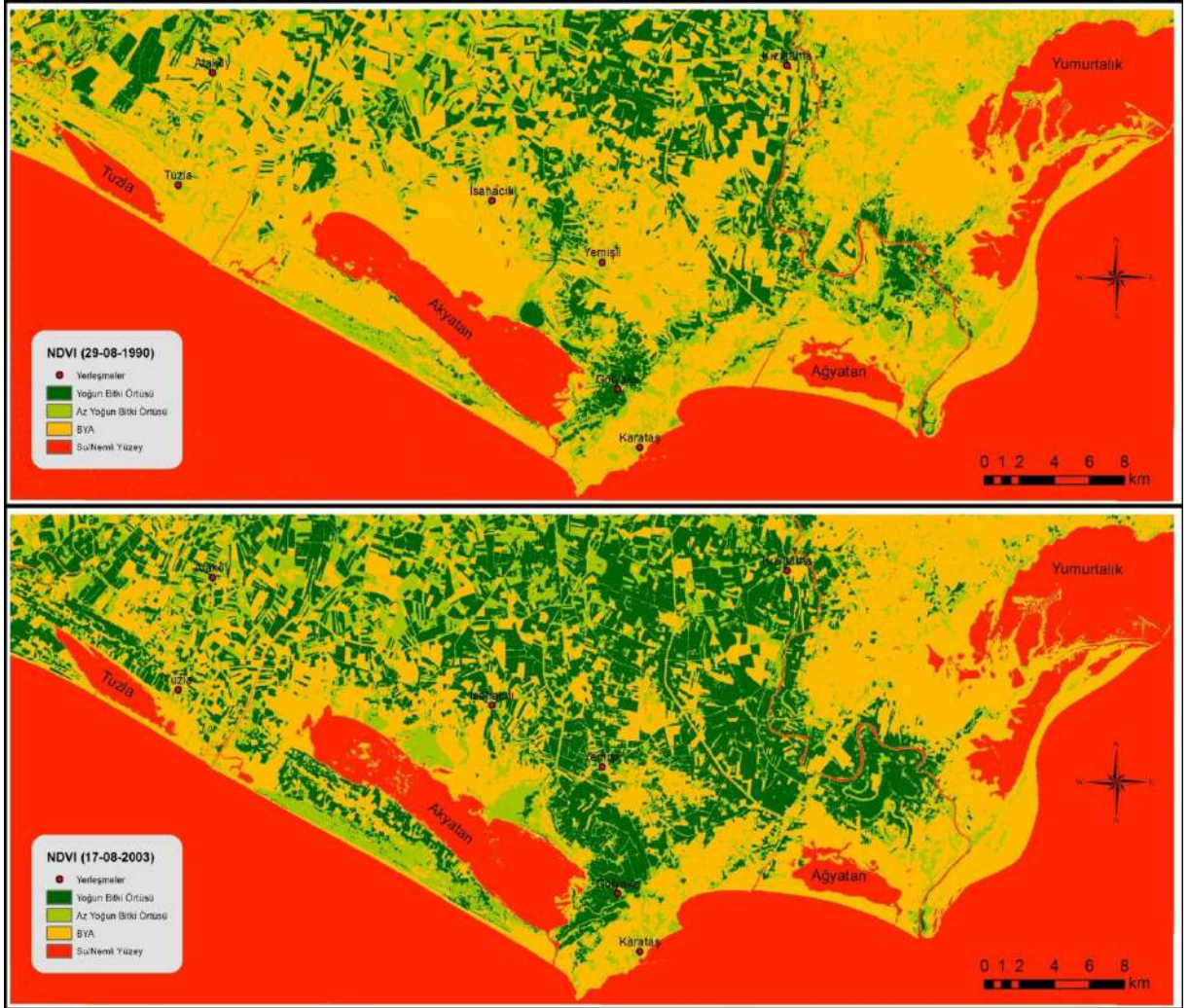
Aşağı Seyhan Ovası güneyindeki sulak alanlar (özellikle Akyatan Lagünü), çevresinde uzun yıllardır sürdürülen yoğun tarımsal faaliyetler sonucunda, alansal olarak önemli değişimler meydana gelmiştir (Çizelge 3). 1990-2003 yılları arasında Eşemen Gölü (527 ha, % 35 azalma) ve Akyatan Lagünü (411 ha, % 7 azalma) dramatik bir şekilde küçülmüştür. 2003 yılından sonra sulama sistemlerinde, tarımsal gübre ve pestisit kullanımında alınan tedbirler ve iyileştirmeler sonucunda Akyatan Lagünü rehabilite edilmeye başlanmıştır. Nitekim 2010 yılına ait NDWI görüntüsünden elde edilen değerler, Akyatan Lagünü'nün eski alanına kavuşmaya başladığını göstermektedir. Buna karşın Ağyatan, Tuzla ve Yumurtalık lagün alanlarında ise 2003 yılından

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013

sonra belirgin daralmalar söz konusudur. Çizelge 3 incelendiğinde 2003-2010 yılları arasında Akyatan Lagünü ve Eşemen Gölü dışındaki tüm sulak alanların alansal olarak daraldığı gözlenmektedir. Aşağı Seyhan Ovası'ndaki sulak alanlar bir zincirin halkaları gibidir ve bütüncül yaklaşılmalıdır. Akyatan Lagünü'nü rehabilite ederken, diğer lagünlerin göz ardı edilmesi Aşağı Seyhan Ovası'ndaki tüm sulak alanların ekosistemini etkileyecektir.

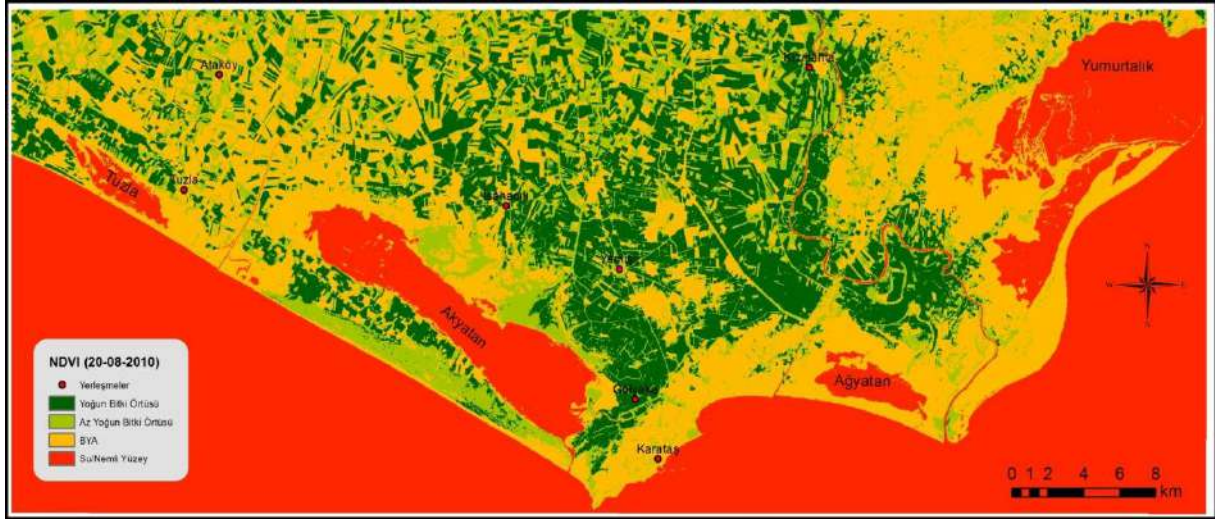
1990-2010 yılları arasında tüm sulak alanlar küçülürken, en fazla daralma gösteren göller Eşemen Gölü (376 ha, % 25) ve Akyatan Lagünü (338 ha, % 6 azalma) olmuştur. Söz konusu dönemde Yumurtalık (293 ha, % 6), Tuzla (105 ha, % 7) ve Ağyatan (39 ha, % 4) lagünleri de daralmıştır.



Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013





Şekil 5. 1990-2003 ve 2010 yıllarına ait NDVI görüntüler.

Araştırma alanı için NDVI görüntüler oluşturularak hem sulak alanlar etrafındaki tarım alanları hem de sucul bitkilerin alansal dağılışı belirlenmiştir. Şekil 5 incelenecek olursa 1990 yılı sonrasında Aşağı Seyhan Ovası'nda sulu tarım alanlarının artış gösterdiği dikkati çekmektedir. 2003 ve 2010 yıllarına ait görüntülerde yeşil ile gösterilen alanlar yoğun bitki örtüsüne tekabül etmektedir. Yapılan arazi incelemelerinde yoğun bitki örtüsüne denk gelen alanların sulu tarım sahaları olduğu tespit edilmiştir. NDVI görüntüler, sucul bitkilerin sulak alanlardaki artışını göstermesi ve dolayısıyla sulak alanların maruz kaldığı ötrofikasyonun boyutunu ortaya koyması bakımından önemli fikirler vermektedir (Şekil 5).

Sucul bitkilerin en fazla Yumurtalık ve Akyatan lagünlerinde yer kapladığı görülmektedir. Çalışma alanının en dar sulak alanı olan Tuzla ve Ağyatan lagünleri ise sucul bitki oranının en düşük olduğu sulak alanlardır (Şekil 6 ve 7). Tüm sulak alanlarda sucul bitki oranında bir artış söz konusu iken, Ağyatan Lagünü'nde sucul bitkilerde bir azalış söz konusudur. Arazi incelemelerinde sulak alanlar çevresindeki sucul bitkilerin yakıldığı tespit edilmiştir. 2003'ten 2010 yılına doğru Ağyatan Lagünü sucul bitkilerinde meydana gelen azalış, sözü edilen yakma işlemiyle ilgili olabilir.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013





Şekil 6. Ağyatan Lagünü batısında meydana gelen ötrofikasyon olayının uydudan görünümü.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013



Şekil 7. Tuzla ilçesi batısında yer alan Tuzla Lagünü.

Çizelge 4’te çalışma alanındaki sulak alanların içerisinde ve yakın çevresinde yer alan sucul bitkilerin oranı verilmiştir. Sucul bitkilerin oranı, sulak alanların alansal büyüklüğü ile doğru orantılıdır. Sulak alanlar içerisindeki sucul bitkilerin zamansal değişimi incelendiğinde önemli artışların söz konusu olduğu görülmektedir. 1990-2010 yılları arasında, sucul bitkilerde meydana gelen en önemli artış, Akyatan ve Yumurtalık lagünlerinde gerçekleşmiştir. Yumurtalık Lagünü’nde 1990-2003 yılları arasında (531 ha, % 22), Akyatan Lagünü’nde ise 1990-2010 yılları arasında (706 ha, % 41) sürekli olarak bir artış söz konusudur (Çizelge 4).

Çizelge 4. NDVI hesaplaması sonucu, çalışma alanındaki sucul bitki alanlarının zamansal değişimi (ha).

Sulak Alan	29.08.1990	17.08.2003	20.08.2010
Tuzla Lagünü	66,24	157,5	97,2
Ağyatan Lagünü	244,62	216,36	170
Akyatan Lagünü	1716,84	2039,22	2422,62
Yumurtalık Lagünü	2366,71	2897,73	2550,15
Eşemen Gölü	418,59	808,11	634,59

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013



Şekil 8: Yumurtalık Lagünü ve Eşemen Gölü'nün uydudan görünümü.

5. Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada, Aşağı Seyhan Ovası'ndaki sulak alanlar farklı uzaktan algılama teknikleri kullanılarak incelenmiştir. Çalışma sonucunda, Aşağı Seyhan Ovası'nda yer alan sulak alanlarda önemli değişimler tespit edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, Aşağı Seyhan Ovası'nda yer alan sulak alanlar, son 20 yıllık süreçte, alansal olarak belirgin bir şekilde daralmıştır. En önemli daralma, Akyatan Lagünü'nde meydana gelmiştir. Bu daralmada ülke ölçeğinde yaşanan iklimdeki kuraklaşma eğilimi yanında, sulak alanlara Seyhan ve Ceyhan nehirleri tarafından getirilen alüvyal malzeme de etkili olmuştur. Nitekim 1990-2010 yılları arasında sulak alanların derin kesimleri 1698 ha kaybetmiştir. Sulak alanların daralmasına karşın, sucul bitkilerin yayılış alanı genişlemiştir. Farklı uzaktan algılama tekniklerine göre işlenen uydu görüntülerinde de bu durumu izlemek mümkündür. Sucul bitkilerin geniş alanlara yayılışı, sulak alanlar çevresindeki yoğun tarımsal faaliyetler, Seyhan ve Ceyhan nehirlerinin getirdiği evsel, endüstriyel ve tarımsal kirleticilerle ilgilidir. Sucul bitkilerde meydana gelen bu değişim, ötrofikasyon olayının Aşağı Seyhan Ovası sulak alanlarında önemli bir yok olma tehdidi oluşturduğunu göstermektedir.

İnceleme alanındaki sulak alanlarda meydana gelen daralma ve sucul bitkilerde meydana gelen artış, sulak alanların yönetim biçimi ve bu alanlara bakış açısıyla ilgilidir. Nitekim sahanın kuzeyindeki Adana şehrinin hızlı gelişimiyle birlikte tarımsal işletmeler sulak alanlara doğru ilerlemekte, tarıma uygun olmayan kumullar ve meralar üzerinde sulu tarım faaliyetleri yürütülmektedir. Bu durum toprakların tuzlanmasına yol açmaktadır. Yağış sonrası yüzey sularınca

ve Seyhan ve Ceyhan ırmaklarınca sulak alanlara taşınan kimyasal gübre, pestisitler ve endüstriyel atıklar, ötrofikasyon, metal kirliliğine vb. yol açmaktadır.

Akyatan Gölü ve Yumurtalık Lagünü “Ramsar Alanı”; Yumurtalık Lagünü ve Ağyatan Gölü “Tabiat Koruma Alanı”; Akyatan ve Tuzla gölleri “Yaban Hayatı Geliştirme ve Koruma Sahası”; Akyatan, Ağyatan, Tuzla gölleri ve Yumurtalık Lagünü ise “doğal sit” statüsüne sahip olmasına karşın, Çukurova Deltası’nın bütünü ele alan entegre bir koruma-planlama çalışması mevcut değildir. Esas olarak, söz konusu çalışmanın, interdisipliner bakış açısıyla, kamu kurum-kuruluşları, sivil oluşumlar ve üniversiteler işbirliğiyle, makro ölçekte Seyhan ve Ceyhan ırmakları havzalarının bütünü kapsaması gerekmektedir.

KAYNAKÇA

- ADANA İL ÇEVRE VE ORMAN MÜDÜRLÜĞÜ. (2009). *İl Çevre Durum Raporu*, Adana İl Çevre ve Orman Müdürlüğü, Adana.
- ATALAY, İ. (1987). *Türkiye Jeomorfolojisine Giriş*, E.Ü. Edebiyat Fakültesi Yayınları No: 9, İzmir.
- ATALAY, İ. (1994). *Türkiye Vegetasyon Coğrafyası*, Ege Üniversitesi Basımevi, İzmir.
- ATALAY, İ., (2002). *Türkiye’nin Ekolojik Bölgeleri*, Meta Basımevi, İzmir.
- ATALAY, İ. (2011). *Toprak Oluşumu, Sınıflandırılması ve Coğrafyası*, Meta Basımevi, İzmir.
- ARDOS, M. (1995). *Türkiye Ovalarının Jeomorfolojisi Cilt 1*, Çantay Kitabevi, İstanbul.
- ARI, Y. ve DERİNÖZ, B. (2011). “Bir Sulak Alan Nasıl Yönetilmez? Kültürel Ekolojik Perspektif ile Marmara Gölü (Manisa) Örneği”, *Coğrafi Bilimler Dergisi*, 9(1): 41-60.
- BECK, P.S.A., ATZBERGER, C., ve HOGDA, K.A., 2006. “Improved monitoring of vegetation dynamics at very high latitudes, a new method using MODIS NDVI”, *Remote Sensing of Environment*, 100: 321-336.
- ÇAKAN, H., DÜZENLİ, A. ve KARAÖMERLİOĞLU, D. (2003). *Çukurova Deltası (Yumurtalık Lagünü, Akyatan, Ağyatan ve Tuz Gölü) Vegetasyonunun Araştırılması*, TÜBİTAK Proje No: TBAG-1793 (199T022), Adana.
- ÇELİK, M. A., (2012). *Antakya-Kahramanmaraş Grabeninde Bitki Örtüsü ile Yağış Koşulları Arasındaki İlişkilerin MODIS Verileri (2000-2010) Kullanılarak İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- ÇELİK, M. A., KARABULUT, M., (2013), “Yağış Koşullarının Antep Fıstığı (*Pistacia vera* L.) Biomas Aktivitesi ve Fenolojik Özelliklerine Etkisinin Uzaktan Algılama Verileri Kullanılarak İncelenmesi”, *Türk Coğrafya Dergisi*, 60: 37-48.
- ÇELİK, M.A. ve GÜLERSOY, A.E. (2013). “Işıklı Gölü (Çivril-Denizli) Çevresindeki Arazi Kullanım Faaliyetlerinin Göl Üzerine Etkilerinin İncelenmesi”, *SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 26: 191-200.
- DI, L., RUNDQUIST, D.,C. ve HAN, L., 1994. “Modeling Relationships Between NDVI and Precipitation During Vegetative Growth Cycles”, *International Journal of Remote Sensing*, 15(10): 2121-2136.

- DSİ (DEVLET SU İŞLERİ GENEL MÜDÜRLÜĞÜ), (2013). <http://www.dsi.gov.tr>. (Erişim Tarihi: 06.06.2013),).
- DKMP (DOĞA KORUMA ve MİLLİ PARKLAR GENEL MÜDÜRLÜĞÜ), (2013). <http://www.milliparklar.gov.tr>. (Erişim Tarihi: 06.06.2013).
- DURAL, M., ve GÖKSU, M. (2006). “Çukurova Bölgesi'ndeki Akyatan Lagününde (Adana/Türkiye) Sediment, Seston ve Bentoz'da Mevsimsel Ağır Metal Değişimi”. *Ege Üniversitesi Su Ürünleri Dergisi*, 23, Supplemet 1/1: 65-69.
- EDMONDSON, W.T. and LEHMAN, J.T. (1981). “The effect of changes in the nutrient income on the condition of Lake Washington”, *Limnology and Oceanography*, 26 (1): 1-29.
- GÖNEY, Süha (1976). *Adana Ovaları I*, İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Matbaası, İstanbul.
- GU, Y., vd., (2007). “A five-year analysis of MODIS NDVI and NDWI for grassland drought assessment over the central Great Plains of the United States”, *Geophysical Research Letters*, Vol. 34, L06407.
- İLHAN, A., YÜCE, N. (2013). <http://www.suhakki.org/2013/01/turkiyenin-sulak-alanlari/>. (Erişim Tarihi: 06.06.2013).
- JACKSON, T., vd., (2004). Vegetation Water Content Mapping Using Landsat Data Derived Normalized Difference Water Index For Corn And Soybeans, *Remote Sensing of Environment* 92, 475–482.
- KARA, H., (1989). “Cumhuriyete Kadar Çukurova Nüfusu”, *Coğrafya Araştırmaları Dergisi*, 1 (1): 115-121.
- KARABULUT, M., KÜÇÜKÖNDER, M. ve CEYLAN, E., (2013). “Farklı Uzaktan Algılama Yöntemleri Kullanarak Gâvur Gölü'nde (Kahramanmaraş) Yüzey Değişimlerinin Belirlenmesi”, *Coğrafyacılar Derneği Yıllık Kongresi Bildiriler Kitabı*, 19-21 Haziran 2013, 442-449, Fatih Üniversitesi, İstanbul.
- KARABULUT, M., (2006). “NOAA AVHRR Verilerini Kullanarak Türkiye’de Bitki Örtüsünün İzlenmesi ve İncelenmesi”, *Coğrafi Bilimler Dergisi*, 4(1): 29-42.
- KARAKOÇ, A., (2011). *Göksu Deltasında (Silifke-Mersin) Meydana Gelen Değişimlerin Uzaktan Algılama Teknikleri İle İncelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- KOCATAŞ, A. (2012). *Ekoloji Çevre Biyolojisi*, 12. Baskı, Dora Yayıncılık, Bursa.
- KHGM (KÖY HİZMETLERİ GENEL MÜDÜRLÜĞÜ). (1984). *Adana İli Arazi Varlığı*. Ankara: T. C. Başbakanlık Köy Hizmetleri Genel Müdürlüğü Yayınları.
- KIZILELMA, Y., (2013). *Coğrafi Bilgi Sistemleri ve Uzaktan Algılama Teknikleri Kullanılarak Mut Havzasında (Pirinçsuyu ve Kurtsuyu Dereleri) Erozyon Duyarlılık Alanlarının Belirlenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- MARSH, S.E., WALSH, J.L., LEE, C.T., BECK, L.R. ve HUTCHINSON, C.F., (1992). “Comparison of Multi-Temporal NOAA-AVHRR and SPOT-XS Satellite Data for Mapping Land Cover Dynamics in the West African Sahel”, *International Journal of Remote Sensing*. 13: 2997-3016.

- MCFEETERS, S. K., (2007). “The use of the Normalized Difference Water Index (NDWI) in the delineation of open water features”, *International Journal of Remote Sensing*, 17 (7): 1425-1432.
- MCFEETERS, S. K., (2013). “Using the Normalized Difference Water Index (NDWI) within a Geographic Information System to Detect Swimming Pools for Mosquito Abatement: A Practical Approach”, *Remote Sensing*, 5: 3544-3561.
- MGM (METEOROLOJİ GENEL MÜDÜRLÜĞÜ), (2013). <http://www.mgm.gov.tr>. (Erişim Tarihi: 07.06.2013).
- SEYRAN, Z. (2009). *Aşağı Seyhan Ovasının Geçmişten Günümüze Arazi Kullanımındaki Değişiminin, Coğrafi Bilgi Sistemleri ve Uzaktan Algılama İle Belirlenmesi*, Çukurova Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adana.
- SÖNMEZ, M. E. ve AYTUK, C. (2011). “Akyatan Lagünü Çevresinde Arazi Kullanımındaki Değişimlerin Zamansal İncelenmesi ve Ekosistem Üzerindeki Olumsuz Etkilerinin Belirlenmesi”. *Kilis 7 Aralık Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1 (1): 25-39.
- SULAK ALANLAR VE İKLİM DEĞİŞİKLİĞİ (2013). <http://www.sulakalanlarveiklim.com>. (Erişim Tarihi: 07.06.2013).
- TÜİK (TÜRKİYE İSTATİSTİK KURUMU), (2013). <http://www.tuik.gov.tr>. (Erişim Tarihi: 06.06.2013).
- ULU, Ü. vd., (2002). *Türkiye Jeolojisi Haritası (1/500 000)*, Adana Paftası, MTA Yayınları, Ankara.
- UZUN, G., YÜCEL, M., YILMAZ, T. ve BERBEROĞLU, S. (1995). *Çukurova Deltası Örneğinde Kıyı Ekosistemlerinin İçerdiği Biyotoplarının Haritalanması*, TÜBİTAK Proje No: TBAG-1164, Adana.
- VIOVY, N., ARINO, O. ve BELWARD, A.S., (1992). “The Best Index Slope Extraction (BISE): A Method for Reducing Noise in NDVI Time Series”, *International Journal of Remote Sensing*, 13 (8): 1585–1590.
- WWF (2008). *Türkiye’deki Ramsar Alanları Değerlendirme Raporu*.
- WANG, H. & WANG, H. (2009). “Mitigation of lake eutrophication: Loosen nitrogen control and focus on phosphorus abatement”, *Progress in Natural Science*, 19: 1445-1451.
- XU, H., (2006). “Modification of normalised difference water index (NDWI) to enhance open water features in remotely sensed imagery”, *International Journal of Remote Sensing*, 27 (14): 3025–3033.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013





ÇETİN ÖNER'İN “GÜLİBİK” ADLI ÇOCUK EDEBİYATI YAPITININ SÖZDİZİMSEL AÇIDAN İNCELENMESİ*

*Erkan ÇER***

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, “Gülibik” adlı yazınsal nitelikli çocuk edebiyatı yapıtındaki devrik tümcelerin varlığını belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda, “Gülibik” adlı yapıtındaki kurallı ve devrik tümceler, içerik çözümlemesi tekniği ile incelenmiştir. Yapıtta belirlenen tümce sayısı tam olarak 997’dir. Bulgular incelendiğinde, yapıtındaki kurallı tümce sayısı 597 (% 60.12) olmasına karşın devrik tümce sayısının 400 (yaklaşık % 40) olduğu anlaşılmıştır. Bulgulara göre, “Gülibik” adlı yapıtındaki devrik yapılarla eylemden sonra en fazla geçen tür, “ad” 262 (% 49.15)’tir. Bunu sırasıyla “adıl” 105, “belirteç” 86, “önad” 46, “ilgeç” 29, “ünlem” 5 izlemektedir. Aynı zamanda, eylemden sonra kullanılan öge sayısına göre “bir ögenin bulunduğu tümce” en fazla 305 (% 76.25) olmak üzere sırasıyla “iki ögenin bulunduğu tümce” 67 (% 16.75), “üç ögenin bulunduğu tümce” 18 (% 4.5), “dört ögenin bulunduğu tümce” 10 (% 2.5) olduğu görülmüştür. Sonuçta, kurallı tümcelerle devrik tümcelerin iç içe verilmesi, anlatıma canlılık katmıştır. Yapıtın dili, devrik tümcelerle konuşma diline yakın bir biçimde kullanılmıştır. Başka bir söyleyişle devrik tümceler, anlatımın duygu değerini artırarak metni etkili kılmıştır. Eylem sonrası getirilen sözcüklerle yeğlenen bir anlatım, metne farklı duygu durumları ve düşünceler katmıştır. Böylelikle anlatıma devrik tümcelerin katılmasıyla sezinletilmek istenen duygu ve düşünceler, anlatımı, sözdizimsel açıdan tekdüzelikten çıkarttığı söylenebilir. Bu durum, yapıtın anlatım gücünü daha çok etkilemiştir.

Anahtar Kelimeler: Gülibik, devrik tümce, çocuk edebiyatı

INVESTIGATION OF A CHILDREN'S LITERATURE BOOK CALLED “GÜLİBİK” BY ÇETİN ÖNER FROM THE SYNTACTIC ASPECT

ABSTRACT

The purpose of this study is to determine the existence of inverted sentences in a child literature book called “Gülibik”, which has literary quality. For this reason, the sentences in the book called “Gülibik” were investigated with content analysis technique. The number of the

*Bu makale Crosscheck sistemi tarafından taranmış ve bu sistem sonuçlarına göre orijinal bir makale olduğu tespit edilmiştir.

** Öğr. Gör. Amasya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü, El-mek: erkan.cer@gmail.com

sentences determined in the book is exactly 997. The findings revealed that the number of inverted sentences in the book is 400 (about 40 %) while the number of regular sentences in the book is 597 (60.12 %). According to the findings, the mostly mentioned genre in the inverted sentences in the book called "Gülibik" after the verbs is noun with 49.15 % (N=262). "Pronoun" 105, "adverb" 86, "adjective" 46, "particle" 29, "interjection" 5 follows this, respectively. Moreover, according to the number of items in the sentences, there are mostly "the sentence with one item" with 305 (%76.25). After that, there are mostly "the sentence with two item" with 67, "the sentence with three item" with 18, and "the sentence with four item" with 10, respectively. In conclusion, the use of regular sentences and inverted sentences together provides more effective expression. The language of the book is used approximate to oral language with inverted sentences. In other words, inverted sentences narration, text, effectively increasing the value of the feeling made it. An expression of preference after the action brought words, the text has added a different mood and thoughts. Thus, it can be concluded that the feelings and ideas that are desired to be sensed saved the expression from monotony from the syntactic aspect with the use of inverted sentences in the expression. This situation has greatly affected the structure of the narrative power.

Key Words: Gülibik, inverted sentence, children's literature

Giriş

Her dilin düş kurma ve düşünce üretmeye olanak sağlayacak dilsel biçemlere gereksinimi vardır (Barthes, 2009; Sartre, 2008; Özdemir, 2007). Yazınsal türlerde kullanılan kurmaca dilin düşünsel işlevi göz önünde bulundurulduğunda (Erden, 2009: 14); düşünce üretme, düş kurma, karşılaştırma yapma, sorgulama, araştırma, yorumlama, yordama, çıkarımda bulunma, farklı bakış açılarını değerlendirme, nesnel kararlara ulaşma (Stemberg, 2003; Fisher, 2001; Robinson, 2001; Haladyna, 1997; De Bono, 1993; Ennis, 1992; Lipman, 1991; Mayer ve Goodchild, 1990; Chance, 1986), bir dilin anlatım olanaklarının geliştirilmesine bağlıdır (Sever, 2004: 232). Yeni anlatım olanakları, alışılmamış sözdizimleri (Aksan, 2008: 41; Dizdaroğlu, 1976: 259), duygu ve düşüncelerin özgünleşmesine yardımcı olacaktır (Sever, 2002).

Yazınsal Metinlerde Sözdizimi ve Sözdiziminin Düşünsel İşlevi

Dil, aynı düşünceyi farklı biçemlerde anlatabilir (Uygur, 2011; Sartre, 2008; Binyazar ve Özdemir, 1979: 147). Biçem tümce düzeni, sözcüklerin soyut ve somutluğu; sıfatlar, adlar, eylemlerin kullanımı; karşılaştırmalar, eğritilemeler, mecazlar, simgeleştirmeler, kişilendirme ve canlılaştırmalar gibi dilsel yapılandırmaları kapsar (Özdemir, 2007: 27). Biçemi belirleyen etmenlerin başında kullanılan dil ve onun sözcükleri gelir. Tümce yapısı, seçilen sözcüklerin arasındaki anlam ve ses ilişkisi, biçeme ayrı bir kişilik kazandırır (Oğuzkan, 2006: 379). Farklı biçemlerle yeğlenen bir anlatım, her şeyden önce anlatımdaki tekdüzeliği gidererek konuşma ve yazı diline bir canlılık katar (Bilgin, 2006: 504; Ünlü, 1997: 56; Ruhi, 1992). Düşünceyi tekdüzelik basamağından çıkartır (Özdemir, 2007: 31). Bu bakımdan, okur, dildeki değişken yapıların bilincine varabilir (Demircan, 1991), düşüncenin sözdizimsel dilini kavrayabilir ve sözcüklerin işlevsel kullanımlarının farkına vararak yaratıcılığının önünü açabilir (Korkmaz, 2006: 119).

Anlatının temel aktarma aracı, dildir. Okur, anlatıyı dil aracılığıyla alımlar (Erkekli, 2001: 9). Yazınsal bir metnin dil dizgesi, yerleşik bir kendine özgülük ve kalıplaşmış bir dizge niteliği göstermez (Göktürk, 2002: 20). Düzenli dilbilgisi kurallarıyla oluşturulan dil, dış dünyadaki

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013



gerçekleri belirli bir ölçüde olduğu gibi yansıtabilir. Yalnız sanatsal etki yaratma ve kurmaca dil oluşturma gibi zorunluluklar, metin yazarını, özgün yenilik arayışlarına yönlendirir (Erden, 2009: 14; Sever, 2008). Bu yüzden, her metnin kendine özgü bir anlatım yolu vardır (Özdemir, 2007: 28; Aktaş, 1998; İnce, 1993). Bu anlatım yolu, başka bir deyişle biçim, yazının başat öğesidir. Duygu ve düşüncelerin etkili ve sürükleyici bir anlatımla dile getirilmesidir (Kavcar, 2009: 15). Bundan öte bir sanatçının ustalığını belirleyen, yazı ve yazınsal yaratının da tadını oluşturan bir öğedir (Özdemir, 2007: 28). Bu anlatım yolu, o dilin kendi sözdizimsel sistemini göstermektedir.

Sözdizimi, tümcelere ilişkin olguların, tümce düzeyindeki dilsel birimler arasında kurulan bağlantıların tümü (Vardar, 1998: 190), düşüncenin aktarıldığı tümce yapıları (Chomsky, 1965: 148; Carnie, 2001: 4), her dilin anlatımda başvurduğu sözcük dizgesi (Korkmaz, 2006: 143), tümce içinde yer alan sözcüklerin nasıl sıralandığı (Valin, 2001: 1), sözcüklerin bir tümce oluşturacak biçimde bir araya gelme kuralları, birbirleriyle olan ilişkileri, sıralanışları ve tümce yapılarıdır (Aktan, 2009: 1). Sözdizimi, dilin düşünce düzenidir (Korkmaz, 2006: 142). Sözdiziminde, çeşitli anlatım biçimleri, anlam ayrımlarını ortaya koyan değişik anlatım kalıpları vardır (Aksan, 2008: 40; Üstünova, 2007: 33). Bu yönüyle okuru gerek duygu gerekse düşünce etkinliğine ortak eden bir yazar onunla soluk alıp vermek zorundadır. Bu zorunlu birlikte oluş, eylem ardının da anlamlama sürecine girmesiyle tamamlanabilir (Demircan, 1991: 303).

Düşüncenin biçimini değiştiren dil olduğuna göre (Heidegger, 2009; Chomsky, 2001; Akarsu, 1998: 38; Vygotsky, 1985: 180), belli kurallar çerçevesinde yazılan ve konuşulan bir dil, belleğin yeni düşünceler üretmesine olanak tanımayabilir (Ergenç, 1995: 11; İpşiroğlu, 1991: 29). Kişinin söyleyeceklerini ve yazacaklarını tek bir kalıba uydurma zorunluluğu, kişinin söyleme ve yazma özgürlüğünü kısıtlar; bu durumda kişi, içinden geldiği gibi konuşup yazamaz ve duygularını diline yansıtamaz (Acarlar, 1969: 251).

Dilimiz de birkaç sözdizimsel biçime uygun bir işleyişe sahiptir. "Özne-tümleç- eylem" biçimindeki bu işleyiş, dilimizde genel bir kural olarak var olmakla beraber (Ergin, 2011; Aksan, 2008; Aktaş ve Gündüz, 2007: 85; Bilgin, 2006; Deny, 2004; Güneş, 2003; Karahan, 1999; Banguoğlu, 1998; Korkmaz, 1995) sözdiziminde bu kuralın esnediği de görülmektedir (Bilgin, 2006, 505; Ediskun, 1996). Sözdizimindeki bu esneklik, dilimize devrik tümce biçiminde yansımaktadır.

Devrik tümce, konuşmada ya da yazı dilinde, özne ya da özne öbeği ile yüklem ya da yüklem öbeğinin –anlam gereğine göre- yer değiştirmesiyle oluşan tümce (Ediskun, 1967), eylemi sonda olmayan tümce (Karaağaç ve Yavuzer, 2011; Bozkurt, 2010: 107; Özkan ve Sevinçli, 2009: 168; Emre, 2008: 108; Bilgin, 2006: 504; Ağca, 2001; Demircan, 2001: 153; Karahan, 1999: 70; Akalın, Birinci, Ercilasun, Gülensoy, Korkmaz, Parlatur, Zülfikar, 1997:147; Koç, 1996), eylemi sondan öne alınmış yargılı anlatım (Dizdaroğlu, 1976: 250) biçimleriyle tanımlanmıştır. Vardar (1998: 73), devrikleme ve devriklik olmak üzere iki terimden söz etmiştir. Bunlardan devrikleme, sözcüklerin tümce içindeki olağan dizilişine uymayan sıralanış olarak tanımlanırken devriklik ise olağan ve sık görülen bir sıralanış düzeninin yerini bir tümcede başka türlü bir sıralama düzeninin almasından kaynaklanan durum olduğunu belirtmiştir.

Konuşma dilinin başat özelliklerinden birisi, anlatımda devrik tümcenin yeğlenmesidir. Devrik tümce ile birlikte anlatımın odak noktası değiştirilebilir; yani vurgu, ton, ezgi gibi estetik özellikler şiir diline yansır (Aksan, 2006; Demircan, 2009). Aynı zamanda Türkçe anlatım, şiir türünde özellikler gösterir. Şiir uyum, ezgi, yoğunluk, duygusallık gibi özellikleri nedeniyle sözdizimi kurallarını yok sayabilir (Korkmaz, 2006: 118). Bir şiiri çarpıcı ve etkileyici kılan yönlerden biri konuşma dilinin kalıplarını çarpıtmadan, onları yeni bir şiirsel yükü kullanmadır (Özdemir, 1994: 3).

Bu yönüyle yazınsal metinlerde devrik tümcenin kullanılma nedenlerini tekdüzeliği önleyip anlatıma çeşitlilik kazandırmak, yazıya konuşma havası katıp yazılı anlatımı sözlü anlatıma yaklaştırmak, anlamı sınırlandırıp daha belirgin biçime getirmek, dikkati yargı üzerine çekip anlamı daha etkili kılmak, bir dileği, özlemi daha güçlü anlatmak, değişik ruhsal durumları açığa vurmak ve söze duygusallık katarak okuyanı duyguca etkilemek (Dizdaroğlu, 1976: 252); yazıya, söze duygu yükleme, söyleyişi güzelleştirme, anlamı güçlendirme, anlatımı daha kıvrak bir duruma getirme, devrik cümlelerin vurguya, tona daha elverişli olması nedeniyle duygusal durumları anlatma, duygu değerini artırma, anlatıma dokunaklı bir deyiş kazandırma gibi özelliklere bağlayabiliriz (Demircan, 2009: 78; Aktaş ve Gündüz, 2007: 85; Gencan, 2001: 142; Hengirmen, 1999).

Yazınsal Nitelikli Çocuk Edebiyatı Yapıtları ve Devrik Tümce

Yazınsal metnin değeri büyük ölçüde onun dil düzeyine bağlıdır (Özdemir, 2011: 177). Bu yönüyle çocuk edebiyatı yapıtlarında biçim ve dilin yaşamsal önemi vardır (Sever, 2008: 145; Oğuzkan, 2006: 378; Yalçın ve Aytaş, 2005: 47; Nas, 2004: 87). Yapmacık, zevksiz ya da bayağı bir anlatım biçimiyle nitelikli bir çocuk yapıtı oluşturulamaz (Oğuzkan, 2006: 378). Yazınsal nitelikli çocuk kitapları, anadilinin sözvarlığını çocuklara tanıtan, dilin anlam yapısını, özelliklerini, anlatım gücünü örneklediren bir araç olarak çocukların karşılaştıkları basılı ilk özgün dil modelleridir. Bu kitaplar, çocuğa göre durumlar oluşturarak Türkçenin anlatım gücünü yansıtmalı, söz varlığı öğelerini örneklemelidir (Sever, 2008: 145).

Çocuk kitaplarının, çocuğa göre olmasını belirleyen en önemli özelliği dili ve anlatımı olduğuna göre (Sever, 2008: 145), anadilinin anlatım olanaklarını edinme ve etkili düşünme sürecinde, devrik tümce, çocuğun dünyasına seslenen gerekli bir anlatım yolu olmalıdır. Çünkü yazar, duygu ve düşüncelerini okurlarıyla paylaşabilmesi için dilsel dizgelere yeni ve özgün biçimler kazandırması gerekir (Sever, 2004: 223). Bu bakımdan, anadilinin söz varlığını çocuklara duyumsatan, dilin anlam yapısının nasıl oluştuğunu ortaya koyan, anlatım gücünü örneklediren, sözdizimsel özelliklerinin sezdirildiği tümcelere, yazınsal nitelikli çocuk edebiyatı yapıtlarında gereksinmemiz vardır.

Yazınsal nitelikli çocuk kitapları, çocuğun dil ve düşünce gelişimine uygun olmalıdır (Nas, 2004: 87). Eylemin sürekli sona alınmasıyla oluşturulan bir anlatım, çocuğun düş dünyasının kısıtlanmasına, ilgisinin dağılmasına ve en önemlisi düşüncelerin belli kalıplar biçiminde oluşmasına yol açacaktır. Eylem sonrası getirilen sözcüklerle yeğlenen bir anlatım ise, tekdüzeliği ortadan kaldırarak tümceye farklı duygu durumları ve düşünceler katacaktır.

Çocuk kitaplarında, sanatçının sözle, çizgiyle aktardığı iletiler, çocuğun duygu ve düşüncelerini devindirebilmeli; yeğlenen biçimle, çocuklara değişik duyuların yaşamı algılamadaki etkisi duyumsatılmalıdır (Sever, 2008: 19). Türkçenin anlatım olanakları ve söz varlığı çocuklara yazınsal nitelikli çocuk kitaplarına yansıtılması, çocukların anadili edimi sürecine girmesine olanak tanır. Anadili öğretiminin temel amacı, anlama ve anlatma becerilerini geliştirmek, düş kurma ve düşünce üretmeye olanak tanımak olduğuna göre (Sever, 2011: 5; Çotuksöken, 2010; Öz, 2011: 2; Sever, Kaya, Aslan, 2008; Güneş, 2007; Akyol, 2006; Kavcar, Oğuzkan, Sever, 2005: 3; Özbay, 2005: 14; Güleriyüz, 2003; Nas, 2003; Adalı, 2003; Yalçın, 2002; Demirel, 1996: 8; Alperen, 1991: 9; Kavcar ve Oğuzkan, 1987: 3), bu beceriler geliştirilirken dilin anlatım olanaklarının yani sözdizimsel özelliklerinin yapıtlara farklı biçimlerle yansıtılması gerekmektedir. Bu durum anlatımda devrik tümceyi gerekli kılmaktadır.

“Gülibik” adlı yapıttaki tümceler sözdizimsel açıdan incelenirken devrik tümcelerin anlatım olanaklarının geliştirilmesinde katkı sağlayıp sağlamadığı, bu çalışmanın temel problemi oluşturmaktadır.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013



Amaç

Bu çalışmanın amacı, Çetin Öner'in "Gülibik" adlı çocuk romanında yer alan tümceleri sözdizimsel açıdan araştırmak; bu yapıttaki devrik tümcelerin varlığını incelemektir.

Yöntem

Bu çalışmada, betimsel bir yöntem olan doküman incelemesi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin çözümlenmesini kapsar. Dokümanlar, nitel araştırmalarda etkili bir şekilde kullanılması gereken önemli bilgi kaynaklarıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 187-188). Araştırma problemine ilişkin olarak yazılı ve görsel dokümanların incelenmesi daha zengin ve kapsamlı bir çıkarım sağlanması açısından önemlidir (Baş ve Akturan, 2008: 117).

Veri Toplama Aracı ve Verilerin Çözümlenmesi

Bu çalışmada veriler, doküman incelemesiyle toplanmış ve verilere içerik çözümlenmesi uygulanmıştır. Metin, kitap, belge vb. malzemenin belli özelliklerinin belirlenmesi amacıyla yapılan olarak da nitelendirilebilen içerik çözümlenmesi, nicelleştirme ölçülerini önceden geliştirerek, malzemeyi belli beklentiler ışığında incelemektir (Karasar, 2011: 184). Tavşancıl ve Aslan (2001: 87)'a göre, içerik çözümlenmesi türünden sıklık çözümlenmesiyle kelimelerin/birimlerin nicel olarak görünme sıklığı ortaya konur. Yıldırım ve Şimşek (2011: 246)'e göre, çözümlenme birimi olarak kullanabilecek ikinci kaynak tümcedir. Baş ve sonu belirgin analitik bir ünite olması açısından, nitel verilerin sayısallaştırılmasında önemli olan tümce, araştırmacının bir nitel veri setine ilişkin izlek (tema) veya kategoriler kullanacağı en önemli araçtır.

Bu yönüyle, betimsel nitelikli olan bu çalışmada, "Gülibik" adlı çocuk yapıtındaki tümceler, devrik ve kurallı tümceler bakımından içerik çözümlenmesi türünde sıklık çözümlenmesi (frekans analizi) tekniği kullanılarak incelenmiştir. Sıklık çözümlenmesi (frekans analizi), en basit biçimiyle, birim veya öğelerin sayısal, yüzdesel ve oransal bir tarzda görünme sıklığını ortaya koymaktadır. Bu belirli bir ögenin yoğunluğunu ve önemini anlamayı sağlar (Karasar, 2011: 184; Balcı, 2010: 212). Metinlerin incelenmesinde ve sıklıklarının belirlenmesinde tüm tümceler dikkate alınarak inceleme yapılmıştır. Çalışmaya bağlam birimi olarak "tümceler" alınmıştır.

Çalışmada ana kategori olarak "devrik tümce" ele alınmıştır. Alt kategoriler; eylemden sonra bir ögenin bulunduğu tümce, eylemden sonra iki ögenin bulunduğu tümce, eylemden sonra üç ve dört ögenin bulunduğu tümce, eylemden sonra kullanılan ad, eylemden sonra kullanılan önad, eylemden sonra kullanılan adıl, eylemden sonra kullanılan belirteç, eylemden sonra kullanılan ilgeç ve ünlem olarak belirlenmiştir.

Bulgular ve Yorum

Bu çalışmada, "Gülibik" adlı yazınsal nitelikli çocuk edebiyatı yapıtı sözdizimsel açıdan incelendiğinde, birimlerin (tümcelerin) oluşturduğu kodlamaların sıklıkları ve yüzdeleri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. "Gülibik" Adlı Yapıttaki Birimlerin Oluşturduğu Kodlamaların Sıklıkları ve Yüzdeleri

Eylemden Sonraki Öge Sayısına Göre Tümceler	f	%
Bir ögenin bulunduğu tümce	305	76.25
İki ögenin bulunduğu tümce	67	16.75
Üç ögenin bulunduğu tümce	18	4.5
Dört ögenin bulunduğu tümce	10	2.5
TOPLAM	400	100

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013

Tablo 1'e, eylemden sonraki tümce sayısı açısından bakıldığında, "Gülibik" adlı yapıtta en çok eylemden sonra "bir öğenin bulunduğu tümce" (% 76.25) olduğu görülmektedir. Bunu da sırasıyla eylemden sonra "iki öğenin bulunduğu tümce" (% 16.75), "üç öğenin bulunduğu tümce" (% 4,5), "dört öğenin bulunduğu tümce" (% 2.5) izlemektedir.

"Gülibik" adlı kitapta geçen alt kategorilere ilişkin örnekler aşağıda verilmiştir:

Eylemden Sonra Bir Öğenin Bulunduğu Tümce Alt Kategorisine İlişkin Örnekler

- Kapiya kadar kovaladı beni (s. 16).
- Sonra da bir avuç kaynamış bulgur doldurdu cebime (s. 17).
- Çok becerikli bir arkadaştı Alişir (s. 18).
- "Peki," dedim, "insanların maymunlardan türediğini söylüyorsun; şimdiki maymunlar ne suç işlediler ki, maymun olarak kalmış zavallıcıklar?" (s.21).
- Okulda öğrenemeyeceğim şeylerdi bunlar (s. 25).
- Bazen de kan kırmızı bir karpuz alırdı babam (s. 28).
- Kör adamın sesi geliyordu arkamızdan (s. 30).
- Yeşil yeşil sinekler, sarı eşekarıları, daha adını bilmediğimiz bir sürü böcek uçuşurdu çevremizde (s. 31).
- Ancak o zaman görebilirdim arkadaşlarımı (s.32).
- "Öyle olsun, peki. Yürü bakalım," demez mi babam! Uçacaktım sevincimden (s. 68).

"Gülibik" adlı yapıtta, salt "eylemden sonra bir öğenin bulunduğu tümce" sayısı 305'tir. Bu sayıya diğer kodlamaların sıklıkları da eklendiğinde toplam tümce sayısı 400 olmaktadır. Yapıtı oluşturan tümcelerin 997 olduğu metinde, bu sayının fazla olduğu söylenebilir. Özellikle eylemden sonra bir öğenin bulunduğu tümceler, devrik tümcelerin % 76. 25'ini oluşturmaktadır.

Eylemden Sonra İki Öğenin Bulunduğu Tümce Alt Kategorisine İlişkin Örnekler

- Annesi bulgur kaynatıyordu evin önünde (s.17).
- Bir düdük yapıyordu söğüt dalından (s.17).
- Bir süre konuşmadan oturduk yan yana (s.18).
- Elindeki düdüğü uzattı burnuma burnuma (s.19).
- Eh, nasıl olsa ben de büyüyecektim bir gün (s. 19).
- Yoksa aç kalırlar kışın ortasında (s. 25).
- Toprağı, otları, çiçekleri anlatırdı babam çalışırken (s. 25).
- İşte böylesine kalabalık, renkli bir yerd pazar yeri (s. 26).
- Yatağa girer girmez düşünmeye başlardım yıldızları, gökyüzünü (s. 34).
- Dağlarda büyüyenler, kolay kolay alışamazlar büyük kentlere (s. 57).
- Yol boyunca babam taşıdı Gülibik'le tavukları (s. 67).
- Sigarasının ateşi ateşböceği gibi parladı durdu gece boyunca (s. 70).

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013

Tablo 1’de “eylemden sonra iki ögenin bulunduğu tümce” sayısı 67’dir. Yapıttaki tüm tümceler dikkate alındığında, eylemden sonra iki sözcüğün yeğlendiği tümcelere % 16.75 oranında yer verildiği görülmektedir. Bu yönüyle anlatıma devingenlik katan bu tümceler, metni konuşma diline yakınlaştırmış; anlatıma şiirsel bir biçem katmıştır.

Eylemden Sonra Üç ve Dört Ögenin Bulunduğu Tümce Alt Kategorilerine İlişkin Örnekler

- Bir sürü daha vurdu çakısının tersiyle söğüt dalına (s. 18).
- Düşün bir kez: Kınalı’nın yumurtası olmasa, nereden çıkacaktı senin enayi civcivin (s. 19).
- Gösterirdim o zaman ona (s. 19).
- Ne ilgisi var bu anlattıklarının civcivlerle? (s. 20).
- Birilerinin dallarını kesip başka bir yere dikerek büyütmeleri gerekir, kendini sürdürebilmesi için (s. 20).
- Köye dönüşümüz yaklaştıkça içim içime sığmaz olurdu Gülibik’i göreceğim için (s. 30).
- Kana kana içerdik buz gibi suyu (s. 33).
- Sürmegöz de alıp başını gitmişti biçilmiş tarlalara doğru (s. 40).
- Kar çiçekleri çıkar, eriyen karların altından (s. 53).
- Gürüldeyerek akar, kar sularından güç alarak (s. 54).
- En büyük isteğimdi bir okul kasketimin olması (s. 63).

Tablo 1’de, “eylemden sonra üç ögenin bulunduğu tümce” sayısı 18 iken “eylemden sonra dört ögenin bulunduğu tümce” sayısı 10’dur. Her iki tümcenin metin içerisinde kullanılması anlatımın niteliğini etkilemiştir. Kurallı tümceler ile beraber eylemden sonra üç ve dört sözcüklü tümceğin iç içe yer verilmesi, anlatımın canlı tutulmasını sağlamıştır.

Tablo 2. “Gülibik” Adlı Yapıttaki Eylemden Sonraki Sözcük Türlerinin Kullanım Sıklıkları ve Yüzdeleri

Sözcük Türleri	F	%
Ad	262	49.15
Önad	46	8.63
Belirteç	86	16.13
Adıl	105	19.69
İlgeç	29	5.44
Ünlem	5	0.96
Toplam	533	100

Tablo 2’ye, eylemden sonra gelen sözcük türleri bağlamında bakıldığında en çok “ad” (% 49.15) ve adıl türünün (% 19.69) kullanıldığı görülmektedir. Bu sıralamayı belirteç (16.13), önad (% 8.63), ilgeç (% 5.44) ve ünlem (% 0.96) türleri izlemektedir.

Eylemden Sonra Kullanılan Ad Alt Kategorisine İlişkin Örnekler

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013

- “Kasaba’ya pazara gidiyorum, sana tahtadan at alayım mı?” dedi Baba (s.11).
- Tüyleri, kanatları kına yakılmış gibi balkırdı güneşte (s. 13).
- Gözlerim karanlığa alışınca, uzaktan da olsa incelemeye başladım civcivleri (s. 14).
- Kanatlarını yerde sürüyerek hıştırtılar çıkartıyor, dön babam dönüyordu çevremde (s.14).
- Usulca okşayıp tırnağımla tıklattım yumurtayı (s. 15).
- Kime anlatsam, kime anlatsam diye düşünürken, yukarıdaki soruyu soran Alişir geldi aklıma (s. 16).
- Tarladaki ve harmandaki bütün işlerimizi bitirmiştik babamla (s. 42).
- Hep böyle yapardı annem (s. 43).
- Açlık ve yoksulluğun en belirgin görüldüğü aylardır kış ayları (s. 48).
- Günlerce uyku girmede gözüme (s. 49).
- Resmini yapardık kuşların, ağaçların, çiçeklerin... (s. 59).
- Sınıf sınıf dizildik sıralarımıza (s. 62).

Tablo 2’ye göre, yalnızca eylemden sonra “ad” türünün kullanıldığı 262 sözcük bulunmaktadır. Bu durum yapıt oluşturulurken eylemden sonra en çok “ad”lara yer verildiğini göstermektedir.

Eylemden Sonra Kullanılan Önad Alt Kategorisine İlişkin Örnekler

- Eh, nasıl olsa ben de büyüyecektim bir gün (s. 19).
- Birdenbire bütün yorgunluğumuzu unutturdum o zaman (s. 33).
- Bizim o yoksul okullarımızda okuyup her şeyi bilen Alişir’i düşünün bir kez (s. 46).
- Midem bulanmıştı, üstüme sıçrayan kandan (s. 48).
- Babam, önce ölü tavukları taşıdı buz tutmuş dereye (s. 48).
- Giderek artıyordu ölü tavuklar (s. 49).
- Ovada yeni yeni filizlenen yeşil çayırlarda otlarlar bütün gün (s. 53).
- Doğal karşılarlar onlar bu yeni şeyleri (s. 64).
- Yaklaştık dövüşen horozlara (s. 68).

Eylemden sonra önadların oranına (% 8. 63) bakıldığında önad tamlaması biçiminde daha çok kullanıldığı görülmektedir.

Eylemden Sonra Kullanılan Belirteç Alt Kategorisine İlişkin Örnekler

- Şaşkınlıktan küçük dilimi yutacaktım neredeyse (s. 15).
- Bir süre konuşmadan oturduk yan yana (s. 18).
- Ölünce de, ölü bir horozdurlar artık (s. 19).
- Koyu bir karanlık çökerdi güneş batınca (s. 33).

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013



- Bacalardan ince ince dumanlar tütmeye başladılar akşamüstleri (s. 33).
- Çekirgelerin tekdüze seslerini dinleye dinleye uyuyakalırdım sonra (s. 34).
- Sevinçleri eksiktir nedense (s. 36).
- Eh, gözün aydın, öyleyse (s. 36).

Eylemden sonra belirteçlerin oranı (% 16.13)'tür. Yapıtın sözdizimsel özellikleri incelenirken belirteçlerin önemli bir yer tutması, anlatımın konuşma diline yakınlaştırıldığını göstermektedir.

Eylemden Sonra Kullanılan Adıl Alt Kategorisine İlişkin Örnekler

- Kınalı, olanca gücüyle bağırarak engelledi beni (s. 14).
- Allahım, ne güzel şeylerdi onlar! (s. 14).
- "İkisi de birbirinden çıkar onların" (s. 18).
- Gösterirdim o zaman ona (s. 19).
- "Benim de bir abim olsun isterdim. Bilemediğim her şeyi öğrenirdim ondan," dedim (s. 21).
- Okulda öğrenemeyeceğim şeylerdi bunlar (s. 25).
- Üstelik horozlar da yaşamazmış kutuplarda; ben Gülibik'siz ne yapardım oralarda (s. 28).
- Babam, kolumdan çekip uzaklaştırmıştı beni oradan (s. 29).
- Bir süre ahırın kapısında durup izledim onu (s. 35).
- Çünkü sık sık edinebilme olanağımız yoktu onları (s. 58).
- Yapamazsın bunu bana... (s. 75).

Tablo 2'de, eylemden sonraki adların dışında en fazla yer tutan öge adıldır (105). Yapıt incelendiğinde, adın yerini tutması bakımından adıların (% 19.63) oranında kullanıldığı görülmektedir.

Eylemden Sonra Kullanılan İlgeç ve Ünlem Alt Kategorilerine İlişkin Örnekler

- Dinlemedi bile (s. 13).
- Düdüğü ağzına götürüp uzun uzun öttürdü sonra da... (s. 19).
- Anlamazsın ya. Kaz kafalıysın çünkü (s. 19).
- Oysa bir kayısı ağacı böyle midir ya? (s. 20).
- Ama sonradan öğrendim onu da (s. 26).
- Gülibik'i özlerdim çünkü (s. 27).
- Yaşasın! Köyün kavak ağaçları görünmüştü bile (s. 41).
- Yoksul bir köydük demiştim ya! (s. 45).
- Hep böyle güzel, gürül gürül aksa ya (s. 54).

Tablo 2'de eylemden sonra en az kullanılan öge olarak ilgeç (% 5.44) ve ünlemin (% 0.96)

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013

olduğu görülmektedir. Yapıtta ilgeç ve ünlemin kullanılması anlatımı konuşma diline daha çok yaklaştırmıştır.

Tablo 3. “Gülibik” Adlı Yapıttaki Birimlerin Oluşturduğu Kodlamaların Sıklıkları ve Yüzdeleri

Tümceler	f	%
Devrik tümce	400	39.88
Kurallı tümce	597	60.12
Toplam	997	100

Tablo 3’e devrik tümce ve kurallı tümcelerin kullanım sıklıkları ve yüzdelere bakıldığında, “Gülibik” adlı yapıtta (% 39.88) oranında devrik tümcelerin kullanıldığı, kurallı tümcelerin ise (% 60.12) oranında olduğu görülmektedir. Toplam tümce sayısının 997 olduğu düşünülürse, bu sayı içerisinde 400 devrik tümcenin kullanılması, sözdiziminde kurallı tümceler ile beraber devrik tümcelerin anlatıma ortak kılındığını ve sıklıkla yer verildiğini göstermektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Nitelikli çocuk edebiyatı yapıtları, en genel anlamda alımlayıcılarına anadilinin anlatım olanaklarını yansıtmalı, onlara düş kurma ve düşünme gücü vermelidir. Bu yönüyle yazınsal nitelikli metinlerdeki anlatım biçimi, Türkçenin sözdizimsel özelliklerini yansıtmaya sorumluluğu üstlenmelidir. Başka bir söyleyişle tümceler, sezinletilmek istenen duygu ve düşüncelerin etkili bir biçimle anlatılmasını sağlamalıdır. Türkçede var olan devrik tümceler, duygu ve düşüncenin etkili yollarla ortaya çıkarılmasına olanak tanımaktadır. Düşüncenin sözdizimsel dili, devrik tümcelerin varlığını gerekli kılmaktadır.

Bu çalışmada, “Gülibik” adlı yapıttaki devrik tümceler, eylemin sonundaki öğeler ve sözcük türleri bakımından içerik çözümlemesi türünde sıklık çözümlemesi (frekans analizi) tekniğiyle incelenmiştir. Sonuçta, eylemden sonra “bir ögenin bulunduğu tümce” sayısının (% 76.25), “iki ögenin bulunduğu tümce” sayısının (% 16.75), “üç ögenin bulunduğu tümce” sayısının (% 4.5), “dört ögenin bulunduğu tümce” sayısının (% 3) olduğu görülmüştür. Eylemden sonra beş ve daha fazla sayıdaki ögenin bulunduğu tümce görülmemiştir. Sözcük türleri bakımında ise eylemden sonra kullanılan “ad”ların sayısının (% 49.13), “önad”ların sayısının (% 8.63), “belirteç”lerin sayısının (% 19.69), “ilgeç”lerin sayısının (% 5.44), “ünlem”lerin sayısının (% 0.96) olduğu görülmüştür. Bu yönüyle yapıtta geçen toplam kurallı tümce sayısı 597 iken devrik tümce sayısı 400’dür.

Bu çalışmanın bulgularından yola çıkarak, % 60.12 oranında kurallı tümcelerle beraber yapıttın sözdiziminde % 39.88 oranında devrik tümceler kullanılmıştır. Devrik tümcelerin bu oranda kullanılması, çocuk okura, Türkçenin anlatım gücünün sezinletilmesinde olumlu katkı sağlamıştır. Özellikle eylemden sonra ad, önad, belirteç, adıl, ilgeç ve ünlem kullanılarak anlatıma devingenlik kazandırılmıştır. Çünkü çocuk okurun düş gücünü harekete geçirmek için devingen anlatım olanaklarına gereksinim vardır (Sever, 2008; Dilidüzgün, 2004). Yapıt, eylemden sonra birçok öğeyle oluşturulan alışılmamış sözdizimleriyle hem anlatımı tekdüzelikten çıkarmış hem de çocuk okurun düş kurma ve düşünce üretmesine olanak tanımıştır. Görüldüğü üzere, yapıtta sürekli belli kalıplarla oluşturulan bir sözdizimini yeğlememiştir. Devrik tümceler de anlatıma ortak kılınarak çocuk okurun ilgisi canlı tutulmuştur. Aynı zamanda yapıttın dili, devrik tümcelerle konuşma diline yakın bir biçimde kullanılmıştır. Böylelikle çocuk okura, sezinletilmek istenen duygu ve düşünceler devrik tümcelerin etkisiyle daha etkili anlatılmış; anlatım tekdüzelikten çıkartılmıştır. Bunun yanında, anlatımda tekdüzeliğe düşmemek için kurallı tümcelerin yanında (% 39.88)

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013

oranında devrik tümcenin yapıt içerisinde geçmesi, çocuğun anadilinin anlatım olanaklarının bilinçli bir biçimde farkına varmasına katkı sağlamıştır.

Bir metnin sözdizimi, sürekli olarak belli kalıplar biçiminde sunulursa yazınsal bir metin niteliği göstermez (Göktürk, 2002: 20). Gülibik adlı çocuk edebiyatı yapıtında kurallı tümcelerle devrik tümceğin iç içe verilmesi, anlatıma yazınsal bir nitelik kazandırdığı gibi anlatımın etkililiğini arttırmıştır. Yapıtta, sürekli kurallı tümcelele bir anlatım yeğlenmeyerek % 39.88 oranında devrik tümcelele anlatımın belli kalıplarla oluşturulması engellemiştir. Bu durum, yapıtın anlatımını daha nitelikli kılarak duygu ve düşüncenin etkili bir biçimde sunulmasını sağlamıştır.

Bu çalışmanın bulguları göz önünde bulundurularak şu önerilerde bulunulabilir:

1. Çocuk edebiyatı yapıtları incelenirken kurallı tümcelele beraber anlatımın niteliğini arttıran devrik tümcelele de incelenmelidir.

2. Bu çalışmada, "Gülibik" adlı yapıt eylemden sonra kullanılan öğeler ve sözcük türleri bakımından incelenmiştir. Diğer çocuk edebiyatı yapıtlarının dil ve anlatım özellikleri incelenirken "devrik tümce" yapıtları da göz önünde bulundurulmalıdır.

KAYNAKÇA

- ACARLAR, Kevser (1969). Devrik Tümce. Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi. C: XIX, S: 210, s. 755-758.
- ADALI, Oya (2003). Anlamak ve Anlatmak. İstanbul: Pan Yayıncılık.
- AĞCA, Hüseyin (2001). Türk Dili. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- AKALIN, M., BİRİNCİ, N., ERCİLASUN, A. B., GÜLENSOY, T., KORKMAZ Z., PARLATIR, İ., ZÜLFİKAR H. (1997). Yükseköğretim Öğrencileri İçin Türk Dili ve Kompozisyon Bilgileri. Ankara: YÖK Matbaası.
- AKARSU, Bedia (1998). Dil-Kültür İlişkisi. İstanbul: İnkılap Kitapevi.
- AKSAN, Doğan (2006). Şiir Dili ve Türk Şiir Dili. Ankara: Engin Yayınevi.
- AKSAN, Doğan (2008). Türkçenin Gücü. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- AKSAN, Doğan (2008). Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları: 439.
- AKTAN, B. (2009). Türkiye Türkçesinin Söz Dizimi. Ankara: Gazi Kitapevi.
- AKTAŞ, Şerif (1998). Edebiyatta Üslup ve Problemleri. Ankara: Akçağ Yayınları.
- AKTAŞ, Ş., GÜNDÜZ, O. (2007). Yazılı ve Sözlü Anlatım. Ankara: Akçağ Yayınları.
- AKYOL, Hayati (2006). Yeni Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri. Ankara: Kök Yayıncılık.
- ALPEREN, Nusret (1991). Türkçe (Güzel Konuşma, Okuma ve Yazma) Öğretim Rehberi. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- BARTHESE, Roland (2009). Yazı ve Yorum. İstanbul: Metis Yayınları.
- BANGUOĞLU, Tahsin (1998). Türkçenin Grameri. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- BALCI, Ali (2010). Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem, Teknik ve İlkeler. Ankara: Pegem Yayınları.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013



- BAŞ, T., AKTURAN, U. (2008). Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- BİLGİN, Muhittin (2006). Anlamdan Anlatıma Türkçemiz. Ankara: Anı Yayıncılık.
- BİNYAZAR, A., ÖZDEMİR, E. (1979). Yazmak Sanatı Kompozisyon. Ankara: Varlık Yayınları.
- BOZKURT, F. (2010). Türkçenin ABC'si. İstanbul: Say Yayınları.
- CARNİE, A. (2001). Syntax. Oxford: Blackwell Publishers.
- CHANCE, P. (1986). Thinking in The Classroom: A Survey of Programs. New York: Teachers College, Columbia University.
- CHOMSKY, Noam (1965). Aspects of The Theory of Syntax. Cambridge: The M.I.T. Press.
- CHOMSKY, Noam (2001). Dil ve Zihin (Çev. Ahmet Kocaman). Ankara: Ayraç Yayınevi.
- ÇOTUKSÖKEN, Yusuf (2010). Uygulamalı Türkçe Yazılı ve Sözlü Anlatım. İstanbul: Papatya Yayıncılık.
- DE BONO, E. (1993). Teach Your Child How to Think. London: Penguin.
- DEMİREL, Özcan (1996). Türkçe Programı ve Öğretimi. Ankara: Usem Yayınları.
- DEMİRCAN, Ömer (1991). "Devriklik Devşirme mi?", Çağdaş Türk Dili, Sayı: 43, s. 303.
- DEMİRCAN, Ömer (2001). Türkçenin Ses Dizimi, Sesler, Sesbirimler, Ayırıcı Özellikler, Ses Değişimleri, Vurgu, Vurgulama, Ezgi, Ezgileme. İstanbul: Der Yayınları.
- DEMİRCAN, Ömer (2008). 'Devrik'ten Birimsel-Alan-Dışı Konumlama'ya. Çağdaş Türk Dili, Sayı: 249, s. 462.
- DEMİRCAN, Ömer (2009). Devrik Tümce ve Odaklama, Dil Devrimi'nin Öteki Yanı. İstanbul: Der Yayınları.
- DENY, Jean (2004). Türk Dili Gramerinin Temel Kuralları. (Çev. Oytun Şahin). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- DİZDAROĞLU, Hikmet (1976). Tümcebilgisi. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- EDİSKUN, Haydar (1967). "Devrik Cümle Üzerine Bir Araştırma", Dilbilgisi Sorunları I, Türk Dil Kurumu Yayınları, s. 130-138.
- EDİSKUN, Haydar (1996). Yeni Türk Dilbilgisi Sesbilgisi-Biçimbilgisi-Cümlebilgisi. Ankara: Remzi Kitabevi.
- EMRE, İsmet (Editör). (2008). Türk Dili ve Kompozisyon Bilgisi. Ankara: Anı Yayıncılık.
- ENNİS, R. (1992). Critical Thinking: What is it? Proceedings of the Forty-Eighth Annual Meeting of the Philosophy of Education Society Denver, Colorado, March 27-30.
- ERDEN, Aysu (2009). Çağdaş Türk Öykü ve Romanında Yaratıcılık. Ankara: Hayal Yayınları.
- ERGENÇ, İclal (1995). Konuşma Dili ve Türkçenin Söyleyiş Sözlüğü. Ankara: Simurg Yayınevi.
- ERGİN, Muharrem (2011). Türk Dil Bilgisi. İstanbul: Bayrak Yayım.
- ERKEKLİ, Hasan (2001). Oyun İçinde Anlatı. Ankara: T. C. Kültür Bakanlığı Yayınları.
- FİSHER, A. (2001). An Introduction to Critical Thinking. Cambridge: Cambridge University Press.
- GENCAN, Tahir Nejat (2001). Dilbilgisi. Ankara: Ayraç Yayınları.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013



- GÖKTÜRK, Akşit (2002). Okuma Uğraşı. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- GÜLERYÜZ, Hasan (2003). Yaratıcı Çocuk Edebiyatı. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- GÜNEŞ, Firdevs (2007). Türkçe Öğretimi ve Zihinsel Yapılandırma. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- GÜNEŞ, Sezai (2003). Türk Dili Bilgisi, Tarihi Gelişim, Ses, Ek, Kelime ve Cümle Bilgisi. İzmir: DEÜ Rektörlük Matbaası.
- HALADYNA, T. M. (1997). Writing Test Items to Evaluate Higher Order Thinking. London: Allyn & Bacon.
- HEİDEGGER, Martin (2009). Düşünmek Ne Demektir? İstanbul: Paradigma Yayıncılık.
- HENGİRMEN, Mehmet (1999). Dilbilgisi ve Dilbilim Terimleri Sözlüğü. Ankara: Engin Yayınları.
- İNCE, Özdemir (1993). Yazınsal Söylem Üzerine. İstanbul: Can Yayıncılık.
- İPŞİROĞLU, Nazan (1991). Niçin Yazılır?, J. Baysal, N. İpşiroğlu, Z. İpşiroğlu ve Ş. Özil (Editörler). Yazma Uğraşı. Birinci Baskı. İstanbul. Cem Yayınevi, ss. 21-31.
- KARAAĞAÇ, G., YAVUZER, H. (2011). Yükseköğretimde Türk Dili ve Kompozisyon. Ankara: Okutman Yayıncılık.
- KARAHAN, Leyla (1999). Türkçede Söz Dizimi, Cümle Tahlilleri. Ankara: Akçağ Yayınları.
- KARASAR, Niyazi (2011). Bilimsel Araştırma Yöntemi. Ankara: Nobel Yayınları.
- KAVCAR, C., OĞUZKAN, F. (Editörler). (1987). Türkçe Öğretimi. Ankara: T. C. Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- KAVCAR, C., OĞUZKAN, F., SEVER, S. (2005). Türkçe Öğretimi. Ankara: Engin Yayınevi.
- KAVCAR, Cahit (2009). Yazılı ve Sözlü Anlatım. Ankara: Anı Yayıncılık.
- KOÇ, Nurettin (1996). Yeni Dilbilgisi. İstanbul: İnkilap Yayınevi.
- KORKMAZ, Zeynep (1995). Türk Dili Üzerine Araştırmalar. (Birinci Cilt). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- KORKMAZ, Türkay (2006). "Türkçenin Sözdizimi", Çağdaş Türk Dili, Sayı: 219, s. 140-146.
- LİPMAN, M. (1991). Thinking in Education. Cambridge: Cambridge University Press.
- MAYER, R., GOODCHILD, F. (1990). The Critical Thinker. New York: Wm. C. Brown.
- NAS, Recep (2003). Türkçe Öğretimi. Bursa: Ezgi Kitapevi Yayınları.
- NAS, Recep (2004). Çocuk Edebiyatı. Bursa: Ezgi Kitapevi Yayınları.
- OĞUZKAN, A. Ferhan (2006). Çocuk Edebiyatı. Ankara: Anı Yayıncılık.
- ÖNER, Çetin (2005). Gülibik. İstanbul: Can Yayıncılık.
- ÖZ, M. Feyzi (2011). Uygulamalı Türkçe Öğretimi. Ankara: Anı Yayıncılık.
- ÖZBAY, Murat (2005). Bir Dil Becerisi Olarak Dinleme Eğitimi. Ankara: Akçağ Yayıncılık.
- ÖZDEMİR, Emin (1994). "Nazım Hikmet'in Şiirlerinde Anlatım", Çağdaş Türk Dili, Sayı: 73, s. 3.
- ÖZDEMİR, Emin (2007). Yazınsal Türler. Ankara: Bilgi Yayınevi.

- ÖZDEMİR, Emin (2011). Eleştirel Okuma. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- ÖZKAN, M., SEVİNÇLİ, V. (2009). Türkiye Türkçesi Söz Dizimi (Kelime Çözümlemeli). İstanbul: Akademik Kitaplar.
- ROBINSON, K. (2001). Out of Our Minds: Learning to be Creative. Oxford: Capstone.
- RUHİ, Şükriye (1992). Yazılı Metin Oluşturmada Devrik Tümce'nin İşlevi Üzerine Bir Gözlem. Dilbilim Araştırmaları, s. 53-58.
- SARTRE, Jean-Paul (2008). Edebiyat Nedir. İstanbul: Can Sanat Yayınları.
- SEVER, Sedat (2002). Öğretim Dili Olarak Türkçenin Sorunları ve Öğretme-Öğrenme Sürecindeki Etkili Yaklaşımlar. Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. Ankara: AÜ Basımevi, Cilt: 34, Sayı: 1-2, Ayrı Baskı, s.11-12.
- SEVER, Sedat (2004). "Anadili Öğretiminin Temel Bir Aracı: Yazınsal Nitelikli Çocuk Kitapları" Disiplinlerarası Bakışla Türkiye'de Çocuk "4. Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi". Ankara: AÜ Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları No: 11, s.223-236.
- SEVER, Sedat (2008). Çocuk ve Edebiyat. İzmir: Tudem Yay.
- SEVER, S., KAYA, Z., ASLAN, C. (2008). Etkinliklerle Türkçe Öğretimi. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- SEVER, Sedat (2011). Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme. Ankara: Anı Yayıncılık.
- STERNBERG, R. (2003). Wisdom, Intelligence and Creativity Synthesized. Cambridge: Cambridge University Press.
- TAVŞANCIL, Ezel ve A. E. ASLAN (2001). Sözel, Yazılı ve Diğer Materyaller için İçerik Analizi ve Uygulama Örnekleri. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- UYGUR, Nermi (2011). Dilin Gücü. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- ÜSTÜNOVA, Kerime (2007). Türkiye Türkçesinde Önemsenen Bilgiyi Vurgulama Yolları. Akademik Araştırmalar Dergisi. Sayı: 33, s. 123-141.
- ÜNLÜ, Mahir (1997). Türkçede Yazınsal Eleştiri. İstanbul: İnkılap Kitapevi.
- VALİN, Van Robert D. (2001). An Introduction to Syntax. Cambridge: Cambridge University Press.
- VARDAR, Berke (1998). Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü. İstanbul: ABC Kitapevi.
- VYGOTSKY, L.S. (1985). Düşünce ve Dil (Çev. S. Koray). İstanbul: Sistem Yay.
- YALÇIN, A., Aytaş, G. (2005). Çocuk Edebiyatı. Ankara: Akçağ Yayıncılık.
- YALÇIN, Alemdar (2002). Türkçe Öğretim Yöntemleri. Ankara: Akçağ Yayıncılık.
- YILDIRIM, A., Şimşek, H. (2011). Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013





ÖĞRETMEN ADAYLARININ SINIF YÖNETİMİ KONUSUNDAKİ ÖZ YETERLİK İNANÇLARINI BELİRLEME ÖLÇEĞİ (SYÖİÖ) GELİŞTİRME ÇALIŞMASI*

*Şaban ÇETİN***

ÖZET

Öğretmen ve öğrencinin yüz yüze geldiği, eğitim hizmetlerinin üretildiği, öğretimin yapıldığı ve öğrenmenin gerçekleştiği ortak yaşantı alanı olarak tanımlanan sınıflarda, yaşantıların önceden belirlenen amaçlar doğrultusunda gerçekleşmesinden öncelikle olarak öğretmenler sorumludur (Dönmez, 2008:14, Aydın, 2009:3). Dolayısıyla etkin bir sınıf yönetimiyle ilgili olarak öğretmenler için bir çok görev tanımlanmakta ve bu görevleri yerine getirmeleri beklenmektedir. Mesleğinin gerektirdiği yeterlikleri yerine getirmeleri, onların iyi eğitim almalarının yanı sıra, görev ve sorumluluklarını yerine getirebileceklerine olan inançları ile de yakından ilgilidir. Öğretmen adaylarının henüz öğrencilik yıllarında iken sınıf yönetimine dair geliştirecekleri öz yeterlik algıları öğretmenlik mesleğini icra etmelerinde büyük önem taşımaktadır. Bu anlamda araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının sınıf yönetimi özyeterlik inançlarının belirlenmesine katkı sağlayacak bir ölçme aracı geliştirmektir.

Bu amaç doğrultusunda 29 maddelik bir deneme formu hazırlanmış ve bu form Gazi Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesinde 2010-2011 güz döneminde öğrenim gören 442 son sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Uygulamadan elde edilen veriler üzerinde açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Açımlayıcı faktör analizi çalışması sonucunda ölçeğin iki farklı yapıdan oluştuğu gözlenmiştir. Bu iki yapının, uzman görüşleri doğrultusunda “Sınıf yönetimi Yeterlik İnancı” ve “Sonuç Beklentisi” boyutlarını yansıttığına karar verilmiştir. Geçerlilik ve güvenirlik çalışmaları tamamlanan ölçeğin tamamına ilişkin, Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı $\alpha=0.81$ olarak belirlenmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi çalışmaları sonucunda ise ölçeğe dair uyum iyiliği indekslerinin kabul edilebilir düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Sınıf Yönetimi, Öz yeterlik inancı, Ölçek Geliştirme

*Bu makale Crosscheck sistemi tarafından taranmış ve bu sistem sonuçlarına göre orijinal bir makale olduğu tespit edilmiştir.

** Yrd. Doç. Dr. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fak. Eğitim Bilimleri Bölümü El-mek: scetin@gazi.edu.tr

DEVELOPMENT OF A SCALE TO MEASURE PROSPECTIVE TEACHERS' SELF-EFFICACY BELIEFS REGARDING CLASSROOM MANAGEMENT (CMSES)

ABSTRACT

Teachers are primarily responsible for the realization of experiences in classrooms which are defined as living areas where teacher and student are faced with each other, education serviced are produced and learning is realized (Dönmez, 2008:14, Aydın, 2009:3). Therefore, various tasks are defined for teachers regarding classroom management and they are expected to realize them. Their fulfilments of competences required by the profession are related with their education, as well as their beliefs regarding performing duties and responsibilities. The self-efficacy perceptions of prospective teachers relating with classroom management, which was developed in the period when they were receiving education, has significant place in performing their teaching profession. Thus, this study aims to In develop a measuring scale which contributes to determine the classroom management self-efficacy beliefs of prospective teachers.

In accordance with this purpose, test with 29 items was prepared and this test was applied to 442 senior students receiving education at the Faculty of Technical Education of Gazi University in 2010-2011 fall semesters. Exploratory and confirmatory factor analysis was applied on data obtained from the implementation. The results of exploratory factor analysis indicated the existance of two structures in the scale. In accordance of expert opinions, these two structures were decided to reflect the dimensions of "Classroom Management Self-Efficacy Belief" and "Outcome Expectancy". "Cronbach Alfa internal consistency coefficient determined as $\alpha=0.81$ regarding the whole scale whose validity and reliability studies were completed. The results of confirmatory factor analyses indicated acceptable levels of goodness of fit indexes regarding the scale.

Key Words: Classroom Management, Self-Efficacy Beliefs, Scale Development

Giriş

Sınıf, eğitim-öğretim etkinliklerinin gerçekleştiği ortak bir yaşama alanıdır. Okulda geçirilen sürenin yaklaşık dört saati ortak yaşam alanı olarak tanımlanan sınıflarda geçmektedir. Eğitim için birincil değişken olan öğrenci, öğretmen, program ve kaynaklar sınıf içindedir. Bu nedenle sınıfın iyi yönetilmesi, eğitimde amaçlara ulaşmak dolayısıyla başarılı olmak için ilk adım olarak kabul edilmektedir (Demirtaş, 2005:5).

Sınıf yönetimi, sınıfta etkili bir öğrenme-öğretme sürecinin gerçekleşebilmesi ve sonuçta beklenen eğitsel başarıya ulaşılabilmesi için, öğretmen tarafından gerekli ortam ve koşulların hazırlanması ve sürdürülmesini ifade eder (Şişman, 1999:177-178).

Öğretmen etkililiğine ilişkin yapılan çoğu araştırmada öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin, öğretimin başarısını belirlemede birinci derecede önem taşıdığı vurgulanmaktadır.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013



Sınıf yönetimi becerileri yetersiz olan öğretmenler büyük olasılıkla başarısız olmaktadır (Celep 2000:1). Başarı; öğretmenin bilgili olmasına değil, öğrencilerini etkileyebilmesine bağlıdır. Öğretmenin kişilik özellikleri, mesleki deneyimi, öğretim stili, kültürü, aldığı hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim sınıf yönetimini etkiler (Erdoğan, 2004:26). Bandura'ya göre başarı sadece bir işi yapmak için gerekli becerilere sahip olmaya bağlı değildir. Başarı aynı zamanda bir becerinin etkin şekilde güvenle kullanımını da gerektirir (Bandura, 1995:3).

Öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği yeterlikleri yerine getirmeleri, onların iyi eğitim almalarının yanı sıra, görev ve sorumluluklarını yerine getirebileceklerine olan inançları ile de yakından ilgilidir (Yılmaz M. ve diğerleri, 2004). Öz yeterlik inancı, bireylerin karşılaşacakları olası durumlarla başa çıkabilmek için gerekli olan eylemleri ne kadar iyi yapabileceklerine ilişkin bireysel yargılarıyla ilgilidir (Bandura, 1982).

Öğretmen yeterliliği, öğretmenlerin öğrenci performansını etkileme yeteneğine sahip olduklarına inanma derecesi ya da öğretmenlerin zor öğrencilerin bile ne kadar iyi öğrenebileceklerine ve bu yönde onları etkileyebileceklerine yönelik inançları olarak tanımlanmıştır (Guskey ve Passaro, 1994:4).

Öz yeterlik inançlarını belirleyen dört temel kaynak vardır; bireylerin doğrudan kendi deneyimlerinden kazandığı bilgileri, bireylerin başarılı veya başarısız uygulamalarına ilişkin gözlemleri, bireyin başarısına ilişkin toplumun etkisi ve bireyin başarıya ilişkin psikolojik durumudur (Bandura,1995).

Öğretmenlerin öz-yeterlik inançları, öğretmek için gösterdikleri çaba, amaç ve öğretmeye karşı olan isteklerini etkilemektedir (Tschannen-Moran vd., 1998: 16). Öğretmenin öz-yeterlik inancı arttıkça öğrenci kontrolünde daha insancıl bir yaklaşım benimsediği, öğretmenin yaptığı işten daha çok doyum aldığı vurgulanmaktadır (Goddard & Goddard, 2001: 808). Diğer taraftan düşük öz-yeterlik inancına sahip öğretmenler, eğitimde daha geleneksel yöntemler kullanmaya ve kontrollü bir öğretim ortamı oluşturmak için otoriter yönetim stratejileri izlemeye eğilim göstermektedirler (Collins vd., 2002: 6).

Konuya dair yapılan çalışmalar, öğretmen adaylarının öğretim yöntemlerini kullanma ve sınıf yönetimi yeterlikleri konusunda yüksek bir özyeterliliğe sahip olarak göreve başladıklarında daha azimli olduklarını ve daha çok çalıştıklarını ortaya koymuştur. (Milner, 2002)

Sınıf yönetimi becerilerinin öğretmenlik mesleğinin ilk yıllarında önemli bir sorun olarak ortaya çıktığı ve halen zorluk yaşadıkları problemler listesinin başında yer almaya devam ettiği bilinmektedir. Bu durum öğretmenlerin hizmet öncesinde sınıf yönetimi konusunda daha yetkin olmalarını bir zorunluluk haline getirmektedir (Açıkgöz, 2007:182-194). Bu konudaki yetkinlik düzeyinin sağlıklı belirlenebilmesi için uygun ölçme araçlarının geliştirilmesi ve kullanılması gerekmektedir.

Konu ile ilgili literatür incelendiğinde öz-yeterlik inançları konusunda bir çok çalışmanın yapıldığı gözlenmektedir (Gibson & Dembo, 1984; Woolfolk, Rosoff & Hoy,1990; Enochs & Riggs, 1990; Guskey & Passaro, 1994; Cannon & Scharmann, 1996; Soodak & Podel, 1998; Tschannen-Moran & Hoy, 2001).

Ülkemizde konu ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde ise öğretmen adaylarının farklı alanlarla ilgili ve özellikle genel öğretmenlik özyeterliklerini belirlemeye ilgili araştırmalara rastlamak mümkündür (Çakıroğlu ve Işıksal, 2009; Gürol, Altunbaş ve Karaaslan,2010; Sağ, 2010; Demirtaş, Cömert ve Özer, 2011; Doğan, Beyaztaş ve Koçak, 2012).

Ancak, gerek yurt dışı gerekse yurt içinde yapılan çalışmalar daha çok öğretmen ve öğretmen adaylarının genel öğretmenlik özyeterliklerini belirlemeye yöneliktir. Başlı başına sınıf yönetimi özyeterliliğini ölçmeye yönelik bir ölçme aracına rastlanılmamıştır. Bu nedenle bu

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/...Fall 2013



çalışmanın amacı, öğretmen adaylarının sınıf yönetimi özyeterlik inançlarını belirlemeye yönelik ölçüm güvenilirliğine sahip bir ölçme aracı geliştirmektir.

Yöntem

Ölçek geliştirmeyi amaçlayan bu çalışmada genel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama çalışmaları geçmişte veya halen mevcut olan bir durumu, olayı, bireyi, toplumu veya nesneyi kendi koşulları içinde ve olduğu gibi betimlemeyi amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır (Büyüköztürk vd., 2008:177-178). Bu nedenle bu araştırma tarama modelinde betimsel bir özellik taşımaktadır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma evrenini Gazi Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesinde 2010-2011 güz döneminde öğrenim gören 1550 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma bir ölçek geliştirme çalışması olduğu için ve çalışma evreninin tamamına ulaşmak zor olacağı için örneklem alma yoluna gidilmiştir. 13 bölüm arasından 4 bölüm random olarak belirlenerek, bu bölümlerde öğrenim gören 95'i kız ve 347'si erkek olmak üzere 442 son sınıf öğrencisi pilot uygulama içerisinde yer almıştır. SYÖİÖ'nin geçerlik ve güvenilirlik analizleri bu öğrencilerden elde edilen veriler üzerinden yapılmıştır. Araştırma örneklemini oluşturan sayının belirlenmesinde, Tabachnick ve Fidell'in (2007) faktör analizi için verdiği ölçütler de dikkate alınmıştır. Bu ölçütlere göre faktör analizi için 300 kişi "iyi", 500 kişi "çok iyi" ve 1000 kişi "mükemmel" olarak değerlendirilmektedir.

Ölçek Geliştirme

SYÖİÖ'nin geliştirilmesi amacıyla, ilk aşamada ilgili literatür incelenmiş ve 29 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuştur. Dört kişilik bir uzman grubunun görüşü alındıktan sonra ölçeğin deneme formu oluşturulmuştur. Formun uygulanmasından elde edilen veriler üzerinde ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmıştır. İlk olarak Cronbach's Alpha katsayısı ve bu kapsamda madde toplam korelasyonları hesaplanmıştır. Madde toplam korelasyonları değerlendirilirken 0.30'un altında kalan ve eksi değere sahip maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Bunun yanında KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) örneklem uygunluğu testi ve Bartlett's testi yapılmıştır. Analizler sonunda birinci faktörde faktör yük değerleri .45'den düşük çıkan, faktör yük değerleri farklı faktörlerde birbirine yakın olan, ayırt ediciliği düşük olan ve diğer ölçek maddeleri ile düşük korelasyon veren 14 madde ölçekten çıkarılmıştır. Ölçekte yer alan her bir maddenin sınıf yönetimi özyeterlik inançlarına ilişkin olarak kişileri ayırt etmede ne derece yeterli olduğu ölçek puanlarına göre üst %27'lik grup ile alt %27'lik grubun madde puanları arasındaki farkın anlamlılığı için t-testi kullanılarak incelenmiştir. SYÖİÖ'nin nihai formu 15 maddeden oluşmuştur. Yapı geçerliği için açıklayıcı faktör analizi (AFA) yanı sıra açıklayıcı faktör analizinden elde edilen yapıların (faktörlerin) kurgulanan yapıyı ne ölçüde tanımlayabildiğini belirlemek için doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır.

Ayrıca ölçeğin test-tekrar test güvenilirliği için bu gruptan 200 öğrenciye ölçek 20 gün arayla tekrar uygulanmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde SPSS programı kullanılmıştır. Araştırmanın açıklayıcı faktör analizi ve madde analizi çalışmaları SPSS 13.0 paket programıyla gerçekleştirilirken; doğrulayıcı faktör analizi çalışmaları, Lisrel 8.50 (Linear Structural Relation Statistics Package Program) programı ile gerçekleştirilmiştir.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013



BULGULAR**SYÖİÖ'nin Geçerlik Çalışmasına İlişkin Bulgular****Yapı Geçerliği**

Bu bölümde, SYÖİÖ'nin yapı geçerliği kapsamında AFA ve DFA uygulanmıştır.

Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA)

Ölçeğin yapı geçerliği, faktör yapısı, açıklayıcı faktör analizi (AFA) ile incelenmiştir. Faktör analizi yapmadan önce verilerin faktör analizine uygunluğunu tespit etmek amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı hesaplanmış ve Barlett Spehericity testi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucu 15 maddenin faktör analizi için KMO değerinin .82 olduğu görülmüştür. Literatür incelendiğinde faktör analizi için minimum KMO değerinin .60 olması ve Barlett Spehericity testinin de anlamlı çıkması gerektiği belirtilmektedir (Büyüköztürk, 2007:126). Dolayısıyla bu çalışmadaki KMO değerinin uygun düzeyde olduğu söylenebilir. Barlett testi sonucu 1591,80 ($p<.001$) olarak tespit edilmiştir. Bu bulgu ölçüm yaptığımız değişkenin evren parametresinde çok değişkenli olduğunu göstermektedir. Araştırmada, faktör sayısına her hangi bir müdahale yapılmamış, Ölçeğin birbirinden bağımsız alt faktörlerini belirlemek için varimax dik döndürme yöntemi kullanılmıştır. Faktör yüklerinin alt kesme noktası olarak 0.45 değeri ölçüt olarak alınmıştır. Varimax rotasyon yöntemi kullanılarak yapılan temel bileşenler faktör analizi işlemi sonucunda özdeğerleri 1'den büyük 3 faktör elde edilmiştir. Bu faktörlerden sırasıyla ilkinin özdeğeri 4.23'dür ve açıklanan toplam varyansa %20.85 düzeyinde bir katkı sağlamaktadır. İkinci faktörün özdeğeri ise 1.90'dır ve açıklanan toplam varyansa katkısı %20.01'dir. Üçüncü faktörün toplam varyansa katkısı %5'in altında olduğu ve temel yapıyı sıkıntıya sokacak ve isimlendirmesinde güçlük yaratacak bir yapıda olduğu için uzman görüşüne dayalı olarak temel iki faktörde karar kılınmıştır. Bu kalan iki faktörün toplam varyansın % 40,85'ini açıkladığı gözlenmiştir. Bu değerler tek başlarına ele alındığında ölçeğin iki faktörlü bir yapı gösterebileceği düşünülmektedir. Nitekim faktör sayısının yüksek tutulması, açıklanan varyansı arttırmakta, ancak bu kez de faktör isimlendirmede ve onları anlamlı kılmada zorluk yaşanmasını muhtemel kılmaktadır (Büyüköztürk, 2007:126). Analiz sonunda elde edilen varyans oranları ne kadar büyükse faktör yapısı da o kadar güçlü olmaktadır. Bu düzeyin sosyal bilimlerde %40 ile %60 arasında olması yeterli kabul edilmektedir (Tavşancıl, 2002:48).

Faktör analizinin ilk sonuçları incelendiğinde, bazı maddelerin her iki faktörde de yüksek yük değerine sahip oldukları gözlenmiştir. Bu kriterler doğrultusunda 14 madde ölçekten çıkarılarak faktör analizi tekrar yapılmıştır. Analiz sonucunda iki boyuttan ve 15 maddeden oluşan SYÖİÖ nihai şeklini almıştır. Faktör döndürme sonrasında, ölçeğin birinci alt boyutunun 8 maddeden (3, 8, 9, 13, 14, 16, 17, 12), ikinci alt boyutunun ise 7 maddeden (1, 6, 7, 10, 11, 29, 20) oluştuğu gözlenmiştir. Tablo 1'de görüldüğü gibi İki faktör için de faktör yüklerinin .50 ile .69 arasında değiştiği görülmektedir.

Tablo 1. Sınıf Yönetimi Öz yeterlik İnançları Ölçeği (SYÖİÖ) Faktör Yapısı

FAKTÖRLER	Faktör Ortak Varyans	Varimax Faktör Yükleri	Öz değer	Faktör Açıklanan Varyans %
Faktör 1:Sınıf yönetimi Yeterlik İnancı			4,231	20,845
3.Etkili bir sınıf yönetimi konusunda ne yapmam gerektiğini biliyorum.	,311	,520		
8.Sınıfta oluşacak istenmeyen durumlar karşısında ne yapacağım konusunda bir fikrim yok.	,311	,534		
9.Sınıfta yaşanacak olumsuzlukları kolaylıkla aşabilirim.	,308	,551		
13.Keşke her derste sınıfta iki öğretmen bulunsa.	,384	,498		
14.Sınıfta öğrencilerle karşı karşıya kalma düşüncesi beni çok tedirgin ediyor.	,488	,666		
16.Fırsat olsa uygulamalarda sürekli ders anlatmak isterim.	,374	,609		
17.Sınıf yönetimi ile ilgili konularda düşüncelerimi her ortamda açıklayabilirim.	,472	,673		
12.Arkadaşlarımla sınıf yönetimi konusundaki problemlerinin çözümüne her zaman akılcı katkılar getirebilirim.	,491	,690		
Faktör 2:Sonuç Beklentisi			1,897	20,008
1.Kendimi ne kadar zorlarsam zorlayayım sınıfı etkili bir şekilde yönetebileceğimi düşünmüyorum.	,251	,501		
6.Öğrencilerin derslerindeki başarıları öğretmenlerin sınıfı etkili bir şekilde yönetmesiyle doğrudan ilişkilidir.	,455	,624		
7.Sınıfı nasıl yönettiğim konusunda değerlendirilmek hoşuma gitmez.	,455	,636		
10.Sınıf ile ilgili şikayet ne kadar az ise bu büyük ölçüde öğretmenin sınıf yönetimindeki başarısından kaynaklanmaktadır.	,458	,657		
11.Öğretmenlikte yaşayacağım sıkıntıların kesinlikle sınıf yönetimi konusunda olmayacağını düşünüyorum.	,472	,662		

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013

FAKTÖRLER	Faktör Ortak Varyans	Varimax Faktör Yükleri	Öz değer	Faktör Açıklanan Varyans %
Faktör 2: Sonuç Beklentisi				
29. Sınıf yönetimi konusunda gerekli becerilere ne derece sahip olduğumu merak ediyorum.	,493	,674		
20. Öğretmen olup derse girdikçe sınıf yönetimiyle ilgili çok etkili deneyimler edineceğime inanıyorum.	,407	,686		

Açıklanan Toplama Varyans: % 40,85

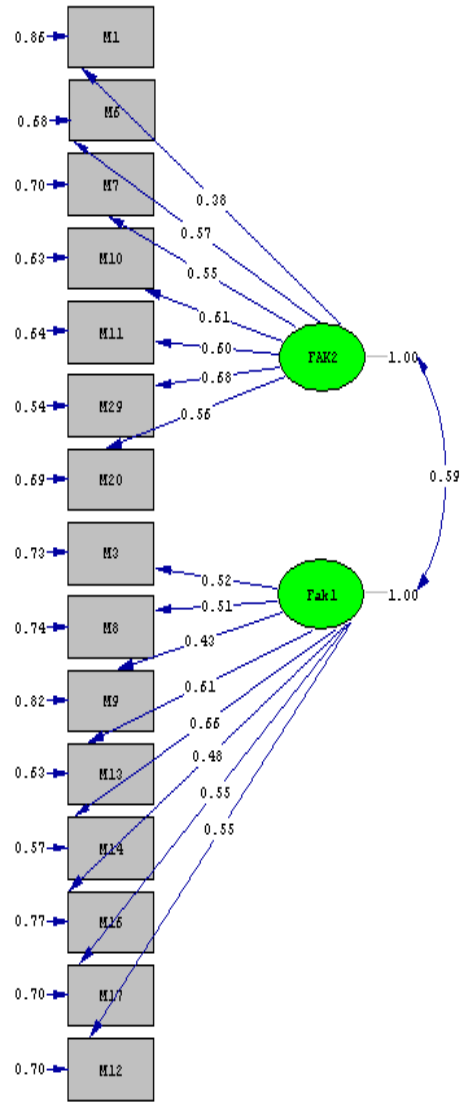
Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA)

Açıklayıcı faktör analizi sonucunda karar verilen iki faktörlü yapının doğruluğunun sınanması amacıyla doğrulamalı faktör analizi (DFA) yapılmıştır.

Model uygunluğunun değerlendirilmesinde doğrulamalı faktör analizi kapsamında; uyum iyiliği indeksi (goodness of fit index-GFI), düzeltilmiş uyum iyiliği indeksi (adjusted goodness of fit index-AGFI), normlanmış uyum indeksi (normed fit index-NFI), normlaştırılmamış uyum uyum indeksi (NNFI), Karşılaştırmalı uyum indeksi (CFI) ve yaklaşık hataların ortalama karekökü (Root mean square error of approximation-RMSEA) dikkate alınmıştır.

χ^2/df oranının 3 veya daha düşük değer alması, CFI, NNFI, NFI, GFI, AGFI değerlerinin .90'dan yüksek olması, RMSEA anlamlılık düzeyinin .06'dan düşük olması genellikle faktör yapısının uyumlu olduğunun bir göstergesi olarak değerlendirilmektedir (Heubeck & Neill, 2000; Sanders ve diğ., 2005; Kahn, 2006; Hoe, 2008).

Yapılan DFA sonucunda; RMSEA, .041; $\chi^2/df=1.4$; NFI=.86; NNFI=.94; CFI=.95; GFI=.93; AGFI=.91 olarak bulunmuştur. Gerçekleştirilen analizler sonucunda, modelin veri ile iyi bir uyum sağladığı söylenebilir. Bu bulgular, SYÖİÖ'nin faktör yapısını doğrular niteliktedir. Ölçeğe ilişkin DFA sonucunda ortaya çıkan path diagramı ve faktör yükleri şekil 1'de yer almaktadır.



Chi-Square=119.54, df=87, P-value=0.01185, RMSEA=0.041

Şekil 1. Sınıf Yönetimi Özyeterlik İnançları Ölçeği'ne İlişkin Path Diagramı ve Faktör Yükleri

SYÖİÖ'nin Güvenirlik Çalışmasına İlişkin Bulgular

Ölçeğin güvenirliğini belirlemek amacıyla yapılan analizler sonucunda elde edilen değerler Tablo 2'de yer almaktadır.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013

Tablo 2. Madde Analizi Sonuçları

Faktör 1 Madde no	Madde Toplam Korelasyonu	Alt%27-Üst%27 t
Madde 3	,407	11,465
Madde 8	,392	11,824
Madde 9	,301	6,807
Madde 13	,495	13,687
Madde 14	,514	13,051
Madde 16	,302	8,450
Madde 17	,471	12,624
Madde 12	,480	13,185
Madde 1	,351	8,133
Madde 6	,512	14,262
Madde 7	,442	11,759
Madde 10	,480	13,685
Madde 11	,406	10,300
Madde 29	,510	14,427
Madde 20	,397	12,237

Ölçek Geneli Cronbach Alpha = .81

I.Faktör (Sınıf yönetimi Yeterlik İnancı) Cronbach Alpha= .76

II.Faktör (Sonuç Beklentisi) Cronbach Alpha= .77

Spearman Brown İki Yanı Test Korelasyonu= .75

Test-tekrar testKorelasyonu=.85

Güvenirlilik

Her bir sorunun varyansına dayalı olarak hesaplanan Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı 0.81'dir. Alt faktörlerden elde edilen iç tutarlılık katsayıları sırasıyla .76, .77 olarak belirlenmiştir. Özdamar'a (1999:522) göre ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı; $.80 \leq \alpha < 1.00$ aralığında ise ölçek yüksek derecede güvenilirdir.

Madde Analizi

İç tutarlılığın tespitinde ölçekte yer alan maddelerin kişileri ne kadar ayırt ettiğini incelemek amacıyla; öncelikle düzeltilmiş madde toplam korelasyonları hesaplanmış, sonrasında üst %27 ile alt %27 grupların ortalama puanları arasındaki farkın anlamlılığını belirlemek amacıyla t-testi yapılmıştır. Ölçeğin düzeltilmiş madde toplam korelasyonu değerleri 0.30-0.51 arasında değişmektedir. Üst-alt %27'lik grupların puanları arasında yapılan t-testi sonucunda tüm sorular için iki grup arasındaki farklılığın $\alpha=.001$ düzeyinde anlamlı olduğu saptanmıştır.

İki Yanı Test

Testin birbirine eşit iki ayrı yarıya ayrılması ile hesaplanan Spearman-Brown iç tutarlılık katsayısı ise 0.75 olarak belirlenmiştir. Dolayısı ile SYÖİÖ 'ndeki bütün maddelerin aynı özelliği ölçtüğü söylenebilir.

Test-Tekrar Test

Güvenirlilik çalışmasının bir diğer aşamasında ölçeğin ölçüm kararlılığını belirlemek amacıyla test-tekrar test çalışması yapılmış, ölçek 200 öğrenciye 20 gün arayla uygulanmış ve elde edilen puanlar arasındaki Pearson korelasyon katsayısı .85 olarak belirlenmiştir.

Faktör analizinden sonra belirlenen alt faktörlerin birbiriyle ve ölçeğin bütünüyle olan korelasyonları incelenerek ulaşılan değerler tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3.Sınıf Yönetimi Öz-Yeterlik İnancı ve Alt Faktörler Arasındaki Korelasyonlar

	Ölçek Toplam	1.Alt faktör
1.Alt faktör	.942**	-----
2.Alt faktör	.946**	.746**

**P<.01

Tablo 3’ incelendiğinde ölçekten elde edilen puanlarla alt faktörlere ait puanlar arasındaki korelasyonlar 0,75 ile 0,95 arasında değişmektedir. Ölçeğin alt faktörlerle ve faktörlerin birbirleriyle $\alpha=0.01$ anlamlılık düzeyinde yüksek pozitif ilişki içerisinde oldukları gözlenmektedir. Korelasyonun yüksek ve anlamlı olması iki alt faktörün sınıf yönetimi öz-yeterlik yapısının alt faktörleri olduğunu göstermektedir.

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmayla, Sınıf Yönetimi Öz-Yeterlik İnancı belirmek amacıyla iki alt boyuttan oluşan toplam 15 maddelik bir ölçek geliştirilmiştir. Bu amaçla öncelikle 29 maddelik bir deneme ölçeği hazırlanmış, hazırlanan bu ölçek son sınıfta öğrenim gören 442 öğretmen adayına uygulanmış ve elde edilen veriler üzerinde öncelikle açıklayıcı faktör analizi yapılmış, faktör yükleri 0.45’in altında ve madde toplam korelasyonu .30’un altında olan maddeler elenmiştir (Büyüköztürk, 2007). Bu işlemler sonucunda Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı 0.81, alt faktörlerden elde edilen iç tutarlılık katsayıları sırasıyla .76, .77 olarak belirlenmiştir. Analiz sonucunda 15 maddelik iki faktörlü modele DFA analizi yapılmış, RMSEA, .041; $\chi^2/df=1.4$; NFI=.86; NNFI=.94; CFI=.95; GFI=.93; AGFI=.91 olarak bulunmuştur. Elde edilen değerlerin uyum indisleri düzeyi yeterli kabul edilerek 15 madde ve iki faktörlü yapısı ile ölçek son şeklini almıştır (Çokluk ve diğ.2010).

İki faktörlü bir yapıdan oluşan sınıf yönetimi özyeterlik inançları ölçeğinin geliştirilmesi sürecinde yapılan AFA ve DFA sonuçları modelin kabul edilebilir düzeylerde olduğunu, güvenilirliğe ilişkin yapılan analizler ise ölçeğin güvenilir ve madde ayırt ediciliğinin yüksek olduğunu göstermektedir.

Literatür incelendiğinde, sınıf yönetimi boyutunu da içinde barındıran temelde öğretmenlerin genel özyeterliklerini belirlemek amaçlı başlıca iki ölçeğe rastlanmaktadır. Bunlardan ilki Tschannen-Moran ve Hoy (2001) tarafından hazırlanmış olan “Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği” ölçeğin Türkçeye adaptasyonu, geçerlik ve güvenirlik çalışması Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) tarafından yapılmıştır. Diğer ise Dellinger ve arkadaşları (2008) tarafından geliştirilen Öğretmen Özyeterlik İnancı Ölçeği’dir. Her iki ölçme aracında da sınıf yönetimi öğretmen özyeterliğinin bir alt boyutu olarak belirlenmiştir. Bu çalışma başlı başına öğretmen adaylarının sınıf yönetimi özyeterlik inançlarını belirlemeye yönelik olmasıyla ve daha fazla maddeyle sınıf yönetimi özyeterliğini yoklamasıyla farklılaşırken, öğretmen yeterliliğinin önemli belirleyicilerinden birisi olan sınıf yönetimi özyeterliğini yoklamasıyla temelde benzeşmektedir.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013

Öğretmen adayları için zorlandıkları konuların başında gelen sınıf yönetimi ve bununla ilgili özyeterlik inançlarının kazanılması için hizmet öncesi eğitim önemli bir süreçtir. Öğrencilerin gerek sınıf yönetimi özyeterlik inançlarının belirlenmesi gerekse bu anlamda uygulanan farklı yöntem strateji ve uygulamaların öğrencilerin özyeterlik inançlarına etkisinin incelenmek istendiği araştırmalarda bu aracın kullanılabileceği düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- AÇIKGÖZ, K.Ü. (2007). *Etkili Öğrenme ve Öğretme*. İzmir: Kanyılmaz Matbaası.
- AYDIN, A. (2009). *Sınıf Yönetimi*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- BANDURA, A. (1982). Self-efficacy Mechanism in Human Agency. *American Psychologist*, 37(2), 122-147.
- BANDURA, A. (Ed.). (1995). Exercise of Personal and Collective Efficacy in Changing societies. *Self-efficacy in changing societies*. (pp. 1-45). New York: Cambridge University Press.
- BÜYÜKÖZTÜRK Ş., Kiliç Çakmake., Akgünö.E., Karadenizş. Ve Demirelf. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (Geliştirilmiş onbeşinci baskı),Ankara: Pegem-A Yayıncılık.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş. (2007). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*(8.Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- CELEP, C.(2000). *Sınıf Yönetimi ve Disiplini*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- CANNON, J. R. & Scharmann, L. C. (1996). Influence of a Cooperative Early Field Experience On Preservice Elementary Teachers' Science Self- Efficacy. *Science Education*, 80, 419-436.
- ÇAKIROĞLU,E. ve Işıksal,M. (2009).İlköğretim Öğretmen Adaylarının Matematiğe Yönelik Tutum ve Özyeterlik Algıları. *Eğitim ve Bilim*,34,133-139.
- COLLINS, K. M. T., James T. L. , Minor L. C., Onwuegbuzie A. J. , Witcher L. A. & Witcher A. E. (2002). Relationship Between Teacher Efficacy and Beliefs About Education Among Preservice Teachers, Paper Presented at the Annual meeting of the Mid-South Educational Research Association, Chattanooga, TN, November 6,2002, http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/1a/eb/a7.pdf, (02.09.2010).
- ÇOKLUK, Ö. ve Diğ. (2010). *Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli statistik*. Ankara: Pegem Akademi.
- DELLINGER, A. B., Bobbett, J. J., Olivier, D. F., & Ellet C. D. (2008). Measuring teachers' self-efficacy beliefs: Development and use of the TEBS-Self. *Teaching and Teacher Education*, 24(3), 751-766
- DEMİRTAŞ, H. (Ed.). (2005). Sınıf Yönetiminin Temelleri. H. Kıran. *Etkili Sınıf Yönetimi*(ss. 1-32). Ankara: Anı Yayıncılık.
- DEMİRTAŞ, H., Cömert,M. ve Özer,N.(2011). Öğretmen Adaylarının Öz yeterlik İnançları ve Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları. *Eğitim ve Bilim*, 36,96-111.
- DOĞAN, N., Beyaztaş, D.İ ve Koçak,Z.(2012).Sosyal Bilgiler Dersine İlişkin Özyeterlik Düzeyinin Başarıya Etkisinin Sınıf ve Cinsiyete Göre İncelenmesi: Erzurum İli Örneği. *Eğitim ve Bilim*,37,224-237.
- DÖNMEZ,B. (2008). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi.

- ENOCHS, L. G. & Riggs, I. M. (1990). Further development of an elementary science teaching efficacy belief instrument. A preservice elementary scale. *School Science and Mathematics*, 90 (8), 694-706.
- ERDOĞAN, İ. (2004). *Sınıf Yönetimi*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- GODDARD, R. D. & Goddard, Y. L. (2001). A Multilevel Analysis of The Relationship Between Teacher and Collective Efficacy Urban Schools. *Teaching and Teacher Education*, 17, 807-818.
- GIBSON, S. & Dembo, M. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Education Psychology*, 76, 569-582.
- GUSKEY, T.R. ve Passaro, P.D. (1994). Teacher Efficacy: A Study of Construct Dimensions. *American Educational Research Journal*. 31, 627-645.
- GÜROL, A., Altunbaş, S. ve Karaaslan, N. (2010). Öğretmen Adaylarının Öz Yeterlik İnançları ve Epistemolojik İnançları Üzerine Bir Çalışma. *e-Journal of New World Sciences Academy*. 5(3), 1395-1404, [Online]: <http://newwsa.com> (21.12.2011).
- HEUBECK, B. G. & Neill, J. T. (2000). Confirmatory Factor Analysis and Reliability of the Mental Health Inventory for Australian Adolescents. *Psychological Reports*. 87. 431-440.
- HOE, S.L. (2008). Issues and Procedures in Adopting Structural Equation Modeling Technique. *Journal of Applied Quantitative Methods*. 3(1). 76-83.
- KAHN, J. H. (2006). Factor Analysis in Counseling Psychology Research, Training, and Practice: Principles, Advances, and Applications. *The Counseling Psychologist*. 34(5). 684-718.
- MILNER, H. Richard. A. (2002). Case Study of an Experienced English Teacher's Self-Efficacy and Persistence through 'Crisis' Situations: *Theoretical and Practical Considerations*, *High School Journal*, Oct/Nov, Vol:86, Issue 1.)
- ÖZDAMAR, Kazım.(1999). *Paket Programlar İle İstatistiksel Veri Analizi*.Eskişehir:Kaan Kitabevi.
- SANDERS, R. D., Allen, D. N., Forman, S. D., Tarpey, T., Keshavan, M. S. & Goldstein, G.(2005). Confirmatory Factor Analysis of the Neurological Evaluation Scale in Unmedicated Schizophrenia. *Psychiatry Research*. 133. 65-71.
- SOODAK, L. C. & Podell, D. M. (1998). Teacher efficacy and the vulnerability of the difficult-to-teach student. *Advances in Research on Teaching*, 7, 75-109.
- TABACHNICK, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics*. Boston: Allyn and Bacon.
- TSCHANNEN-MORAN, M., Woolfolk Hoy, A. & Hoy, W. K. (1998). Teacher Efficacy: *Its Meaning and Measure, Review of Educational Research*, 68(2), 202-248, http://www.des.emory.edu/mfp/RER_Teacher_Efficacy_1998.pdf, (02.09.2010).
- TSCHANNEN-MORAN, M. & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17 (7), 783-805.
- WOOLFOLK, A. E., Rosoff, B. & Hoy, W. K. (1990). Teachers' sense of efficacy and their beliefs about managing students. *Teaching and Teacher Education*, 6(2): 137-148.
- YILMAZ M. ve diğerleri (2004). Yabancı Dilde Hazırlanan Bir Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeğinin Türkçe ye Uyarlanması. VI. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, İstanbul: Marmara Üniversitesi, 9-11 Eylül; 805.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013





ARAP DİLİNDE İZÂFET KAVRAMI, ÇEŞİTLERİ VE TÜRK DİLİNDEKİ KARŞILIĞI (BİR MUKÂYESELİ GRAMER ÇALIŞMASI DENEMESİ)*

*Mehmet Faruk ÇİFÇİ***

ÖZET

Bir yabancı dilin öğrenilmesi sürecinin başlangıcı aslında kişinin kendi dilini öğrenmeye başladığı andır. Çünkü insan kelimeler vasıtasıyla düşünür ve kelime dağarcığının elverdiği ölçüde anlar. Dolayısıyla bir başka dildeki terimlerin kavranabilmesi ilk olarak kişinin kendi ana dilinde bu terimlerin karşılıklarını bulmasına ve anlamasına bağlıdır. Bu noktadan hareketle Türkçe konuşan bir kişinin Arap dilinin kurallarını öğrenme vetiresi aynı kuralların kendi dilindeki karşılıklarını kavramasıyla başlayacaktır.

Arap dilinde izâfetler çok önemli bir yer tutar. Nitekim “dilde iktisat” şeklinde tâbir edilen az kelime kullanmak suretiyle çok şey anlatma metodu en işlek haliyle bu izâfetlerde gerçekleşir. Bir nesnenin bir kişiye âdiyeti, o nesnenin yapıldığı madde, bir olayın gerçekleştiği yer ve zaman gibi bir kelimeler zinciri oluşturmak suretiyle ifâde edilmesi mümkün olan kullanımlar Arap dilinde sözünü ettiğimiz bu izâfetler vâsıtasıyla iki kelimelik terkiplerle aktarılabilmektedir. Dolayısıyla izâfet konusu kolay gibi görünmesine rağmen kompleks bir yapıya sahiptir ve terkiplerin mânâlarına vakıf olma noktasında Arap dilinde kullanılan izâfetlerin çeşit ve mânâlarını bilmek son derece önemlidir. İzâfetlerin bu kompleks yapılarını tam olarak kavrayabilmenin yolu da bu ifâdelerle Türkçedeki karşılıkları arasında bağlantı kurmaktan geçmektedir.

İşte bu çalışma,izâfet konusunda, iki dil arasındaki benzerlik ve farklılıkları tesbit etmek, bu tesbitler neticesinde de Arap dilini öğrenmeye çalışanların kendi dillerinden istimdad ederek konuyu daha iyi anlamalarına ve kavramalarına yardımcı olmak maksadıyla gerçekleştirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Arap Dili, Türk Dili, İzâfet Kavramı, Mukâyeseli Gramer

*Bu makale Crosscheck sistemi tarafından taranmış ve bu sistem sonuçlarına göre orijinal bir makale olduğu tespit edilmiştir.

** Yrd. Doç. Dr. Abant İzzet Baysal Üniversitesi İlahiyat Fak. Arap Dili ve Belağatı, El-mek: m.farukcifici@hotmail.com

THE CONCEPT OF İZÂFET (POSSESSIVE CASE) IN ARABIC LANGUAGE, ITS KINDS AND ITS EQUIVALENTS IN TURKISH LANGUAGE (A COMPARATIVE GRAMMER STUDY ESSAY)

ABSTRACT

The starting point of learning-process a foreign language is the moment that someone started to learn his own language. Because, human thinks with words and understands as far as his vocabulary allows. So, comprehension of a foreign language grammar terms depends on finding out and comprehension equivalents of these terms in his language. Starting from this point, we could say that a Turkish-speaking person's process of learning Arabic language grammar starts with his comprehension of the equivalent of the same grammar rules in his own language. This essay aims at establishing this identification in the context of izafet (possessive cases).

The possessive cases hold important place in Arabic language. Thus, the method of using less words and expressing much that named "economy in the language" occurs in these cases actively. The uses that could be expressed by forming chain of words like that some thing belongs to someone, the matter which made of it, the time or place where an event happened in, may be put in these possessive cases, that is, composition of two words. Therefore, possessive cases, although they seem simple, have a complex structure, and it's so important to recognize the possessive case, its kinds and meanings, related to know meanings of these compositions. The way to recognize these complex structure of possessive cases entirely is to make relations between these expressions and their equivalents in Turkish.

This essay aims to determine, about genitive cases, the similarities and differences between two language, so, to help who studies Arabic language in order to understand and comprehend the subject better taking advantage of their own languages.

Key Words: Arabic language, Turkish language, the concept of izafet, comparative grammar

Giriş

Bu çalışma, Arap dilindeki izâfet kavramıyla, bunun Türk dilindeki karşılığını gösterme ve bunların mukâyesesini yapma amacına yöneliktir. Bu yönüyle bir nevî karşılaştırmalı gramer çalışmasıdır.

Amaç, izâfet kavramı çerçevesinde iki dilin mukâyesesi olunca, çalışmada birçok kaynak kullanmak yerine, konuyu genel hatlarıyla veren temel kaynaklar asıl kabul edilip bunlar üzerinden karşılaştırmanın yapılması uygun görülmüştür. Çünkü izâfet kavramının detaylarına inmek, Türkçede hiç karşılığı olmayan, dolayısıyla mukâyeseye teriminin dışına çıkan bir takım unsurları karşımıza çıkaracak ve asıl hedefe ulaşmayı engelleyecektir. Bu yüzden Arap dilinin bir özelliği olan ve genel olarak "Kelime sonlarının âmillerin değişmesiyle lafzen veya takdîren değişmesi"¹ ya

¹Kemalüddin Ebulberekât el-Enbârî, *Esrâru'n-nahv*, Thk: Berekât Yûsuf, 1. Basım, Beyrut, Dâru'l-Erkam, 1420/1999, s. 45.

da “Kelime sonlarının çeşitli âmillerle ve anlamdaki değişiklikler sonucunda değişmesi”² şeklinde târif edilen i’râbla alakalı meselelere çok fazla değinilmeyecektir.

Çalışmada önce, genel hatlarıyla Arap dilinde ‘izâfet’, sonra bunun Türk dilindeki karşılığı olan ‘tamlamalar’³ ve son olarak da bunların mukâyesesi işlenecektir.

I. Arap Dilinde İzâfet Ve Çeşitleri

a. Arap Dilinde İzâfet:

Arapçada izâfet bir nahiv konusu olup, genellikle gramer kitaplarının “mecrûrât” bölümünde işlenir⁴.

İzâfet: *İki isim arasında, aralarına ikinci ismin ebediyen mecrûr olmasına sebep olan bir cer harfî takdir edilmek suretiyle yapılan bir nisbettir*⁵. Ya da: Bir ismin mânâsına açıklık kazandırmak için ikinci bir ismi ona izafe etmeye (bağlamaya) izâfet denir⁶. İzâfette birinci isme “muzâf”, ikinci isme ise “muzâfunileyh” denir⁷. Muzâfunileyh olan ismi, mecrûr kılan âmil ise muzâf olan birinci isimdir⁸. Mesela (كتاب الطالب) yani ‘öğrencinin kitabı’ dediğimiz zaman bu tamlamada “tâlib” kelimesi “kitap” kelimesinin mânâsına açıklık kazandırmakta ve mânâsına tamlık getirmektedir. İşte bu açıklık kazandırma ve tamlama işine “izâfet”, yani “isim tamlaması” denir⁹.

İzâfettemuzâf olan kelime tenvin almadığı gibi tesniye ve cemi için gelen “nûn” harfini de kabul etmez. Buna göre ‘hocanın iki kitabı’ demek için tesniyenûnu düşürülür ve (كتاب الأستاذ) denir. Aynı şekilde ‘dersi yazanlar’ derken de cemînûnu düşürülür ve (كاتبو الدرس) denir¹⁰.

Diğer yandan ileride izah edileceği gibi izâfet, izâfet-i ma’neviyye olunca muzâf olan isim harf-i ta’rîf almaz. Mesela (كتاب الأستاذ) denmez, (كتاب الأستاذ) denir¹¹.

Yine muzâf olan ismin muzâfunileyh olan isimle umum-husus açısından eşit olmaması gerekir¹². Mesela (ليث الأسد – Aslanın aslanı) örneğinde iki isim arasında umumîlik açısından eşitlik söz konusudur. Dolayısıyla bu şekilde yapılacak bir izâfet yanlıştır. Ancak birbirine müsâvî olan bu iki kelime özel isim olursa izâfet yapılabilir. (محمد خالد – Hâlid’in Muhammedi) örneğinde olduğu gibi.

² Yakup Civelek, *Arap Dilinde İ’râb Olgusu*, 1. Basım, Ankara, Araştırma Yayınları, 2003, s. 26.

³ M. Meral Çörtü, *Arapça Dilbilgisi Nahiv*, İstanbul, Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları, 1998, s. 340.

⁴ Bkz. EbulkâsımMahmud b. Ömer ez-Zemahşerî, *el-Mufasssal fî ‘ilmi’l-luğa*, 1. Basım, Beyrut, Dârulhyâi’l-ulûm, 1410/1990, s. 103; CemaleddinİbnHişâm el-Ensârî, *ŞerhuKatrû’n-nedâ ve Bellû’s-Sadâ*, Beyrut, el-Mektebetü’l-Asriyye, 2003, s. 282; Molla Câmi, Abdurrahman b. Ahmed, *el-Fevâidü’z-Ziyâiyye*, İstanbul, Salah Bilici Kitabevi, Ts., s. 189; Mustafa el-Ğalâyînî, *Câmiü’d-durûsi’l-‘Arabiyye*, Kahire, Daru’l-Hadis, 2005, s. 584; Hacı Mehmed Zihni, *el-Müntekabve’l-Muktedab (İki eser bir cilt halinde basılmış)*, İstanbul, Marifet Yayınları, 2008, s. 269.

⁵ el-Ğalâyînî, *Câmiü’d-durûsi’l-‘Arabiyye*, s. 584.

⁶ Çörtü, *Arapça Dilbilgisi Nahiv*, s. 339.

⁷ Hacı Mehmed Zihni, *el-Muktedab*, s. 269.

⁸ el-Ğalâyînî, *Câmiü’d-durûsi’l-‘Arabiyye*, s. 584.; Genel kabul böyle olmakla birlikte dil felsefesi ile uğraşan bazı âlimler muzâfunileyhinmecrûr olmasını muzâf ve muzâfunileyh arasında bulunan ancak hazfedilen bir harf-i cere bağlarlar. Muzâf olan kelime hazfedilen bu harf-i cerin yerine geçip o harf-i cer gibi amel etmektedir. Mesela غلام izâfetinin aslı غلام لزيد şeklindedir. (Bkz: el-Enbârî, *Esrâru’n-nahv*, s. 206)

⁹ Çörtü, *Arapça Dilbilgisi Nahiv*, s. 339.

¹⁰ el-Ğalâyînî, *Câmiü’d-durûsi’l-‘Arabiyye*, s. 587.

¹¹ el-Ğalâyînî, *Câmiü’d-durûsi’l-‘Arabiyye*, s. 587.

¹² Birgivi, *İzhârü’l-esrâr*, Hzr. Nevzat Yanık, SâdiÇöğenli, I. Baskı, Ankara, 1998, s. 60.

Muzâf bazen muzâfunileyhten müzekkerlik ve müenneslik alır. Bunun tam tersi de mümkündür. Ancak bunun için muzâfın, muzâfunileyhtenmüstağnî olmaya ve muzâfunileyhin de muzâfın yerine kâim olmaya uygun durumda olmaları gerekir. Mesela (قُطِيعَتْ بَعْضُ أَصَابِعِهِ) denilebileceği gibi (أَصَابِعُهُ قُطِيعَتْ بَعْضُ) demek de mümkündür. Ancak muzâf (كُلُّ) kelimesi olursa bu durumda te'nîs daha uygundur. (يَوْمَ تَجِدُ كُلُّ نَفْسٍ) örneğinde olduğu gibi¹³.

Sıfatın mevsûfaizâfeti de caizdir. Ancak bu durumda muzâflamuzâfunileyh arasına (من) harf-i cerinin gelmesi uygun olmalıdır. Bu açıdan (كِرَامِ النَّاسِ، عِظَانِمِ الْأُمُورِ) gibi aralarına harf-i cer almaya elverişli terkipler doğrudur¹⁴.

Bir de 'edne'l-mulâbese' denilen durum söz konusudur ki, bir şey başka bir şeye aralarındaki geçici münasebet sebebiyle izâfe edilir. Mesela (مَقْعَدُهُ فِي الْحَافِلَةِ) (terkîbinde, kişinin bir müddet için oturduğu koltuk hakkında, sanki kişiye âitmiş gibi 'onun otobüsteki koltuğu' denir. "لَثَلَاثَ لَيَالٍ وَ (أَيَّامَهَا)Üç gece ve bu gecelerin gündüzleri için" örneği de bu tür izâfetin yaygın olarak verilen örneklerindendir¹⁵. Bu kullanımlar aynen Türkçede de mevcuttur.

Arapçanın bir özelliği de, mânânın karışma ihtimali yoksa muzâfın hazfedilip muzâfunileyhin onun yerine geçmesidir. Mesela (وَأَسْأَلُ أَهْلَ الْقَرْيَةِ الَّتِي) ayet-i kerimesinde (وَأَسْأَلُ أَهْلَ الْقَرْيَةِ الَّتِي) yani "O yerleşim yerinin halkına sor." anlamı kastedilmiştir¹⁶. Bu şekildeki kullanımlara belâğât ilminde "mecâz-ı mürsel" denir ki mahalliyet alakası gözetilerek mecaz yapılmıştır¹⁷. Yani insanların içinde yaşadığı mahal zikredilmiş fakat o mahalde bulunanlar kastedilmiştir.

Arapçada muzâf olup olmama yönüyle isimler;izâfeti mümkün olmayan isimler, izâfet yapılması da yapılmaması da mümkün olan isimler ve dâimaizâfet halinde kullanılan isimler olarak üç kısma ayrılır.

İzâfeti mümkün olmayan isimler: Bunlar zamirler, ism-i işaretler, ism-i mevsuller, şart ve istifhâm isimleridir. Ancak (مُزَافًا) muzâf olarak gelebilir.

İzâfet yapılması da yapılmaması da mümkün olan isimler: Bunlar (كِتَابٌ، غِلَامٌ) gibi isimlerdir.

Dâimaizâfet halinde kullanılan isimler: Bu isimler de kendi içinde müfrede muzâfolanlar ve (إِذْ، حَيْثُ، مَذْ، مِنْذْ) gibi cümleye muzâf olanlar olarak taksim edilirler.

Müfrede muzâf olan isimler de iki kısımdır. Şöyle ki birinci kısımda olanlar (عِنْدَ، لَدَى، بَيْنَ) gibi her zaman bir müfrede (yani ister müsennâ ister cemî olsun sadece kelimeye) muzâf olarak gelen ve ne lafız ne de mânâ itibariyle muzâfunileyhten ayrılmayan, daha açık bir tâbirlemuzâfunileyhi hiçbir şekilde hazfedilmeyen kelimelerdir.

İkinci kısımdakiler ise bazen lafız, bazen de mânâ itibariyle müfrede muzâf olan yani

(بَعْضُهُمْ عَلَى بَعْضٍ، وَكُلًّا وَعَدَ اللَّهُ الْحُسْنَى¹⁸، مِنْ قَبْلُ، لَا غَيْرُ)

örneklerinde olduğu gibi muzâfunileyhi lafız itibariyle düştüğü halde mânâ olarak mevcut olan (أُولَ، دُونَ، فَوْقَ، تَحْتَ، بَيْنَ، خَلْفَ، وَرَاءَ، إِزَاءَ، حِذَاءَ، قَبْلُ، بَعْدَ، كُلُّ، بَعْضُ، جَمِيعُ) gibi kelimelerdir¹⁹.

¹³ el-Ğalâyînî, *Câmiü'd-durûsi'l- 'Arabiyye*, s. 587.

¹⁴ el-Ğalâyînî, *Câmiü'd-durûsi'l- 'Arabiyye*, s. 588.

¹⁵ İbrâhim Mustafa, *Ihyâü'n-nahv*, Kâhire, Lecnetü't-te'lifve't-terceme ve'n-neşr, 1959, s. 76

¹⁶ Yusuf 12/82

¹⁷ Bununla alakalı olarak bkz. Ali el-Cârim, Mustafa Emin, *el-Belâğatü'l-vâdiha*, Mektebetü'l-ilmi'l-hadîs, 2005, s. 135.

¹⁸ Nisa 4/95

¹⁹ Bu mevzu ile alakalı tafsilat isteyenler Mehmet Zihni Efendi'nin el-Muktedab isimli eserinin 268-282. sayfalarına bakabilirler.

b. İzâfet Çeşitleri

Arapçada lafzî ve mânevîizâfet olmak üzere iki çeşit izâfet vardır:

b.a. Mânevîizâfet: Mânevîizâfet, muzâfın sıfat olmadığı, muzâfunileyhinde bu muzâfınma'mûlu olmadığı izâfet çeşididir²⁰. Diğer bir târifle, muzâfınma'mûlüneizâfe edilmiş bir sıfat olmadığı izâfettir²¹. Buna izâfet-i mahza, ya da izâfet-i hakîkî denir²². İzâfet denilince akla bu izâfet çeşidi gelir²³.

Mânevîizâfet, eğer muzâfunileyhma'rife ise ta'rîf, muzâfunileyh nekre ise tahsîsifâde eder²⁴.

Bu izâfetin gayesi, muzâfıma'rife yapmak ya da onu tahsîs etmek gibi mânâ ile alâkalı faydalar olduğu için buna mânevîizâfet denmiştir. Hakiki izâfet denmesinin sebebi ise muzâfınmuzâfunileyhenisbet edilmesidir ki izâfetten kasıt budur²⁵.

Mânevîizâfet kendi içinde dört kısma ayrılır. Bunlar şu şekilde sıralanabilir:

1. Zarfiyye: Bu izâfetmuzâfunileyhmuzâfa zarf olmuştur ve aralarına bir (في) harf-i ceri takdir edilir²⁶. (عذاب القبر) örneğinde olduğu gibi. Burada kabir azabı derken kastedilen(عذاب في القبر) yani kabirdeki azaptır²⁷.

2. Beyâniyye: Bu izâfette(من)mânâsı kastedilir²⁸. Muzâfunileyhmuzâfın cinsini ifâde eder²⁹. (خاتم فضة) Gümüş yüzük örneğinde olduğu gibi³⁰.

3. Lâmiyye: Bu izâfette ihtisas ve mülkiyet anlamı vardır³¹. Mânevîizâfet daha çok bu anlamda kullanılır³². (غلام زيد, يد عمرو) misallerinde olduğu gibi³³. Burada kastedilen elin Amr'a, çocuğun da Zeyd'eât oluşudur.

4. Teşbîhiyye: Bu izâfette müşebbeh bih müşebbehe³⁴izâfe edilir ve muzâf ile muzâfunileyh arasına bir (كاف) harf-i ceri takdir edilir. Mesela (انتثر لؤلؤ الدمع علي ورد الحدود) örneğinde 'gözyaşının incileri' derken kastedilen 'inci gibi gözyaşları'; 'yanakların gülü' derken de 'gül gibi yanaklar'dır³⁵.

²⁰İbnHişâm, *ŞerhuKatru'n-nedâ ve bellü's-sadâ*, s. 282

²¹İbnü'l-Hâcib,*el-Kâfiye*, İstanbul, Fazilet Neşriyat, Ts. (İzhâr ve 'Avâmil ile beraber) s. 42; Molla Câmi, *el-Fevâidü'z-Ziyâiyye*, s. 188.

²² Hacı Mehmed Zihni, *el-Muktedab*, s. 273.

²³ Çörtü, *Arapça Dilbilgisi Nahiv*, s. 341.

²⁴ Molla Câmi, *el-Fevâidü'z-Ziyâiyye*, s. 188. ; Hacı Mehmed Zihni, *el-Muktedab*, s. 273.

²⁵ el-Ğalâyînî, *Câmiü'd-durûsi'l-'Arabiyye*, s. 586.

²⁶ el-Ğalâyînî, *Câmiü'd-durûsi'l-'Arabiyye*, s. 584.

²⁷ Çörtü, *Arapça Dilbilgisi Nahiv*, s. 343.

²⁸İbnHişâm, *ŞerhuKatru'n-nedâ ve Bellü's-Sadâ*, s. 283

²⁹ el-Ğalâyînî, *Câmiü'd-durûsi'l-'Arabiyye*, s. 584.

³⁰ İmam Birgivi, *İzhâru'l-esrâr*, s. 62.

³¹ el-Ğalâyînî, *Câmiü'd-durûsi'l-'Arabiyye*, s. 584.

³² İmam Birgivi, *İzhâru'l-esrâr*, s. 62.

³³İbnHişâm, *ŞerhuKatru'n-nedâ*, s. 283; İmam Birgivi, *İzhâru'l-esrâr*, s. 62.

³⁴Belâğatta teşbih konusu için bkz. Ali el-Cârim, Mustafa Emin, *el-Belâğatü'l-vâdiha*, 2005, s.27.

³⁵ el-Ğalâyînî, *Câmiü'd-durûsi'l-'Arabiyye*, s. 585.

b.b. Lafzî İzâfet: Muzâfin ma'rifeliğini ya da tahsîsini ifâde etmeyen, sadece lafızda tahfîf için yapılan izâfetdir. Bu izâfettemuzâf ya ism-i fâil, ya mübâlağalısm-i fâil, ya ism-i mef'ûl, ya da sıfat-ı müşebbehe olup bunların ya fâillerine ya da mef'ûllerinemuzâf olmaları gerekir³⁶.

(ضارب زيد, معمور الدار, حسن الوجه) (misallerinde olduğu gibi)³⁷.

İzâfetin bu çeşidinde, beş durumda muzâf olan kelimenin lââm-ı ta'rif alması söz konusudur. Bunları kısaca aktaralım: 1. Muzâfin müsenâ olması (الضارب زيد) 2. Muzâfin cem-i müzekker olması (الضاربون زيد) 3. Muzâfunileyhin lââm-ı ta'rifli olması (الضارب الرجل) 4. Muzâfunileyhin lââm-ı ta'rifli isme muzâf olması (الضارب رأس الرجل) 5. Muzâfunileyhin, lââm-ı ta'rifli bir kelimeye râci zamire muzâf olması (بالرجل الضارب غلامه)مررت³⁸.

II. Türk Dilinde Ad Tamlaması, Çeşitleri ve Arap Dilinde Bunların Karşılığı Olan İzâfetler

Konuya girmeden önce Türkçe gramer kitaplarında Arapçadaki izâfete karşılık gelen ad tamlamaları hakkında genel bir bilgi verilecektir. Ancak burada şuna dikkat çekilmelidir ki Osmanlı'nın son dönemlerinde yazılmış olan Türkçe gramer kitaplarıyla Cumhuriyet'ten sonra yazılan gramer kitapları arasında şaşırtıcı derecede farklar vardır. Osmanlı'nın son döneminde yazılmış olan gramer kitaplarında izahlar ve verilen terimler neredeyse tamamen Arapça iken, günümüze yaklaştıkça yazılan eserlerde bu durum farklılık arz etmekte, hatta bazı ifâdeler anlaşılmamaktadır. Bu yüzden, bu kısımda her iki grubun terimleri, birbirini izah eder tarzda getirilecek ve böylece hem konu anlaşılır kılınmış hem de günümüzdeki kullanımlar gösterilmiş olacaktır.

a. Türk Dilinde İzâfet Kavramı

"Bir ismin mânâsını tamamlamak için evveline başka bir kelime getirmeye" izâfet³⁹ denir. Bir diğer târifte göre izâfet: "Bir mânây-ı husûsî ifâdesi için, bir ismi diğer isme rabt eylemektir"⁴⁰. Ahmet Cevat Emre ise izâfeti şöyle târif eder: "Bir ismin veya isim makamındaki bir kelimenin mânâsını mukârin kelime veya kelimelerle tahsîs veya itmâm etmek keyfiyetidir"⁴¹.

Cumhuriyet sonrası ve özellikle de günümüze yakın tarihlerde yazılan gramer kitaplarına baktığımız zaman yukarıda verdiğimiz tarzda târiflere rastlamıyoruz. Çünkü modern kaynaklarda izâfet "ad durumları" ya da "ad takımı" başlıkları altında ve isimler bölümünde işlenmektedir⁴². Bu eserlerde ad tamlamasının târifleri şöyledir: İki ya da daha çok adın bir araya gelerek oluşturdukları kurallı birlikteliktir⁴³. İki isim arasında iyelik ilgisi kurmak amacıyla oluşturulan takımdır⁴⁴.

³⁶ el-Ğalâyînî, *Câmiü'd-durûsî'l- 'Arabîyye*, s. 586.

³⁷ İbn Hişâm, *Şerhu Katru'n-nedâ*, s. 284.

³⁸ İbn Hişâm, *Şerhu Katru'n-nedâ*, s. 284.

³⁹ Mithat Sadullah, *Türkçe Yeni Sarf Ve Nahiv Dersleri*, Hız. Tuncer Gülensoy, Mustafa Fidan, Ankara, Türk Hava Kurumu Basım Evi İşletmeciliği, 2004, s. 51.

⁴⁰ Ahmet Cevdet Paşa, *Tertib-i Cedid, Kavâid-i Osmânî*, Hız. Esra Karabacak, Ankara, Türk Dil Kurumu Yayınları, 2007, s. 43.

⁴¹ Ahmet Cevat Emre, *Türkçe Sarf ve Nahiv Eski Lisan-ı Osmânî Sarf ve Nahiv*, Hız. Gül den Sağol, Ercan Şahin, Nurgül Yıldız, Ankara, Türk Dil Kurumu Yayınları, 2004, s. 118.

⁴² Bkz. Tahsin Banguoğlu, *Türkçenin Grameri*, Ankara, Türk Tarih Kurumu, 1986, s. 331; Haydar Ediskun, *Türk Dilbilgisi*, İstanbul, 6. Baskı, Remzi Kitapevi, 1999, s. 114; Nesrin Bayraktar, Yedigâr Ercan ve diğerleri, *Türk Dili*, İstanbul, Atlas Yayın Denetim, 2005, s. 194.

⁴³ Nesrin Bayraktar, Yedigâr Ercan, *Türk Dili*, s. 194.

⁴⁴ Haydar Ediskun, *Türk Dilbilgisi*, s. 114.

Türkçede ad tamlamasında ikinci isim ana, birinci isim ise yardımcıdır. Bu yüzden bir ismin anlamını çeşitli anlam ilgileriyle tamamlamak istersek, o ismin başına yardımcı, tamamlayıcı bir isim getiririz. ‘Evin kapısı’ örneğinde ana öge “kapı”, yardımcı öge ise “ev”dir⁴⁵. Burada hedef evin değil kapının anlamını tamamlamaktır. Bu yüzden başına yardımcı olarak “ev” getirilmiştir. ‘Pencere camı’ örneğinde de ana unsur camdır. Pencere yardımcı unsur olarak camın mânâsını tamamlamak üzere getirilmiştir.

Türkçede izâfetin isme nasıl bir anlam kattığını daha iyi anlayabilmek için şu detaylı örneği buraya almakta fayda vardır: “*Ev kelimesi her ev için söylenen bir kelimedir. Bunun mânâsını tamamlamak için başına bir kelime getiririz. ‘Nihat’ın evi’ deriz. O zaman ev kelimesinin mânâsı umumilikten çıkmış olur, yani tahsîs ve itmâm edilmiş olur*”⁴⁶.

Bu îzahlardan da anlaşılacağı gibi ad tamlamalarında, birinci ada tamlayan, belirten⁴⁷ ya da katılan⁴⁸, ikinci ada ise belirtilen, tamlanan ya da katkı alan denir.

Osmanlı’nın son zamanlarında kaleme alınan eserlerde ise aynen Arapçada olduğu gibi izâfette ilk isme muzâf, ikinciye de muzâfunileyh dendiğini görmekteyiz⁴⁹.

b. Türkçede Ad Tamlamalarının Çeşitleri

Ad tamlamalarının çeşitlerine girmeden önce Türkçede sıfat tamlaması denilen bir tamlama çeşidi olduğu, ancak bunun Arapçadaki izâfetle bağlantısının olmadığı ifade edilmelidir. Çünkü sıfat tamlamaları Arapçada sıfat-mevsûf konusunda ele alınmaktadır. Nitekim klasik Türkçe gramer kitapları sıfat tamlamasına “terkîb-i tavsîfî” demişler ve bunun sıfat ve mevsûftan oluştuğunu söylemişlerdir⁵⁰. Bununla birlikte Arapçadaki lafzîizâfete karşılık gelen tamlamanın sıfat tamlamasının bir çeşidi olduğu kanaatindeyiz. Bu konu, ilgili bölümde gelecektir. Şimdi isim tamlamalarının çeşitleri îzah edilecektir:

b.a. Belirtili Ad Tamlaması: *Tamlayanın ilgi durumu eki yani ‘ın’ ve ‘nın’ eklerini, tamlananın da üçüncü tekil kişi iyelik ekini aldığı tamlamalara belirtili ad tamlaması denir*⁵¹. Bir başka tanım ise şöyledir: *Belirtileni kesin biçimde bilinen tamlamalara belirtili tamlama denir. Çünkü bu tamlamada belirtilenin ne olduğu konuşanlar tarafından kesin olarak bilinmektedir. “Geçen günkü yağmurda ‘komşunun bahçesi’ büyük zarar gördü” cümlesinde olduğu gibi*⁵². Bu izâfetlerde tamlayanın sonuna gelen ekler ismin durumuna göre değişiklik arz eder. Kapının zili, öğrencilerden bazıı, suyun akışı⁵³ gibi.

b.b. Belirtisiz Ad Tamlaması: *Belirteni söz söyleyen ve dinleyence belirli olmayan ve belirteni ile belirtileni arasında sürekli bir bağ bulunan takımdır.* Belirten ek almaz, belirtilen ise ‘i’ ekini alır. Ancak bu ek, ses uyumuna göre değişir. “Ev duvarı” derken “ev” söyleyen ve dinleyence bilinen bir ev değildir. Bir ev cinsidir. Ev ile duvar arasındaki bağlantı ise sürekli dir.

⁴⁵ Haydar Ediskun, *Türk Dilbilgisi*, s. 114

⁴⁶ Mithat Sadullah, *Türkçe Yeni Sarf ve Nahiv Dersleri*, s. 51.

⁴⁷ Haydar Ediskun, *Türk Dilbilgisi*, s. 114;

⁴⁸ Tahsin Banguoğlu, *Türkçenin Grameri*, s. 331

⁴⁹ Bkz. Ahmet Cevat Emre, *Türkçe Sarf ve Nahiv Eski Lisan-ı Osmani Sarf ve Nahiv*, s. 119; Mithat Sadullah, *Türkçe Yeni Sarf ve Nahiv Dersleri*, s. 52; Ahmet Cevdet Paşa, *Tertib-i Cedid, Kavâid-i Osmâni*, s. 43.

⁵⁰ Bkz. Ahmet Cevat Emre, *Türkçe Sarf ve Nahiv Eski Lisan-ı Osmani Sarf ve Nahiv*, s. 137; Ahmet Cevdet Paşa, *Tertib-i Cedid, Kavâid-i Osmâni*, s. 46.

⁵¹ Nesrin Bayraktar, Yadiğâr Ercan, *Türk Dili*, s. 194.

⁵² Fuat Bozkurt, *Türkiye Türkçesi*, İstanbul, Cem Yayınevi, 1995, s. 142.

⁵³ Haydar Ediskun, *Türk Dilbilgisi*, s. 115.

Çünkü ev cins ismi olduğuna göre ve her evin de duvarı olduğuna göre bu bağ sürekli olarak kalacaktır⁵⁴. “Ütü fişi”, “çocuk şapkası” gibi terkipler de bunun misalleridir⁵⁵.

b.c. Zincirleme Ad Tamlaması: *Ya belirteni, ya da belirtileni ya da her ikisi de birer isim takımı olan takımdır*⁵⁶. “Dil bilgisi kitabının kabi”, “okulun bahçe kapısı”, “Nuri’nin kız kardeşinin sokak elbisesi” gibi. İlk örnekte “dilbilgisi kitabı” belirtisiz isim tamlaması olup aynı zamanda belirten, “kabi” ise belirtilendir. İkinci örnekte ise “okulun” belirten, “bahçe kapısı” ise belirtisiz isim tamlaması olup “okulun bahçe kapısı” terkihi içinde belirtilen konumundadır⁵⁷.

b.d. Karma Tamlama: *Başında yada ortasında sıfat bulunan ad tamlamalarına karma tamlama denir*⁵⁸. “Mavi çocuk hırkası”, “devlet eski bakanı” gibi. Bu tür tamlamaların Arap dilinde karşılığı sıfat-mevsûf ilişkisi içerisinde değerlendirilir. Zira (وزير الدولة السابق-devlet eski bakanı) ifâdesinde “eski” anlamına gelen “السابق” kelimesi “devlet bakanı” terkibinin sıfatıdır.

III. Arap Dilindeki İzâfet Çeşitlerinin Türk Dilindeki Karşılıkları

a. Mânevî İzâfet ve Türkçedeki Karşılığı

Daha önce izah edildiği gibi : “*Mânevî izâfet, muzâfın sıfat olmadığı, muzâfunileyhinde bu muzâfınma’ûlu olmadığı izâfet çeşididir*”⁵⁹. Türkçede bunlara karşılık gelen kavram “ad tamlaması”dır. Nitekim Arapça (باب الحديقة)terkibi, Türkçeye ‘bahçenin kapısı’ diye tercüme edilir ki ‘bahçenin kapısı’ Türkçede bir ad tamlamasıdır⁶⁰. Yalnız bu isimlendirmede Türkçede şöyle bir farklılık söz konusudur: Arapçada muzâfunileyhinma’ûrife olduğu durumlarda bu tür bir izâfetin karşılığı Türkçede belirtili isim tamlaması olmaktadır. Yukarıda verilen örnekte bahçe, konuşanlar tarafından mâlûm olan⁶¹ bir bahçe olduğu için buna Türkçede “belirtili isim tamlaması” denir. Eğer muzâfunileyhima’ûrife değilse bu durumda böyle bir tamlamanın Türkçedeki karşılığı “belirtisiz isim tamlaması” olacaktır. (مفتاح بيت) terkibi Türkçeye ‘ev anahtarı’ olarak tercüme edilecektir ki ifâde Türkçede “belirtisiz isim tamlaması”dır. Çünkü belirteni söz söyleyen ve dinleyence belirli olmayan bir tamlamadır⁶².

Şimdi lafzî izâfetin çeşitleri ve bunların karşılıklarını ele alalım:

1. Zarfiyye: Bu izâfetin Türkçedeki karşılığı, belirtenin belirtilenin yerini gösterdiği tamlamadır. Türkçede bu tamlamanın özel bir ismi yoktur, ancak belirtisiz isim tamlamasının bir çeşididir. “Balkon sefası”, “meydan savaşı”, “deniz gezintisi” misallerinde olduğu gibi⁶³.

2. Beyâniyye: Bu izâfete Türkçede karşılık gelen izâfet belirtenin belirtilenin kaynağını ve neden yapıldığını gösterdiği izâfettir ki bu da belirtisiz isim tamlamasının bir çeşididir. “Çilek reçeli”, “göl balığı”, “zeytinyağı”, “kuzu haşlaması” gibi misaller bu türdendir⁶⁴.

3. Lâmiyye: Bu izâfetin Türkçedeki karşılığı bir nesnenin bir nesneyle gerçekten ya da varsayım olarak ilgisi bulunduğunu gösteren tamlamadır. Bu tür tamlamalar belirtili isim

⁵⁴ Haydar Ediskun, *Türk Dilbilgisi*, s. 115.

⁵⁵ Nesrin Bayraktar, Yedigâr Ercan, *Türk Dili*, s. 196.

⁵⁶ Haydar Ediskun, *Türk Dilbilgisi*, s. 123.

⁵⁷ Haydar Ediskun, *Türk Dilbilgisi*, s. 123.

⁵⁸ Nesrin Bayraktar, Yedigâr Ercan, *Türk Dili*, s. 197.

⁵⁹ İbn Hişâm, *Şerhu Katru’n-nedâ*, s. 282

⁶⁰ Bkz. Ahmet Cevat Emre, *Türkçe Sarf ve Nahiv Eski Lisan-ı Osmani Sarf ve Nahiv*, s. 119.

⁶¹ Haydar Ediskun, *Türk Dilbilgisi*, s. 114.

⁶² Haydar Ediskun, *Türk Dilbilgisi*, s. 115.

⁶³ Haydar Ediskun, *Türk Dilbilgisi*, s. 118.

⁶⁴ Tahsin Banguoğlu, *Türkçenin Grameri*, s. 334; Haydar Ediskun, *Türk Dilbilgisi*, s. 118.

tamlamasının bir çeşididir. “Ahmet’in kalemi”, “kitabın sahibi”, “çocuğun paltosu”, “geminin direği”, “tilkinin postu”, “Çorum’un leblebisi” gibi⁶⁵.

4. Teşbîhiyye: Bu çeşit izâfet ise Türkçede “parmak üzümü”, “ekmek ayvası”, “dil peyniri” gibi belirtisiz isim tamlamalarıyla karşılık bulur. Birinci örnekte üzümün parmak gibi olduğu ifade edilmekte, belirtilen belirtene⁶⁶, yani muzâfunileyhmuzâfına benzetilmektedir.

Türkçede bir de bunun tam tersi vardır ki bunun örneği, “şüphe kurdu”, “laf yağmuru”, “leylek katarı” gibi tamlamalardır⁶⁷.

Arapçadaki mânevîizâfetin karşılığı olarak Türkçede zincirleme isim tamlaması şeklinde tâbir edilen “okulun kapısının rengi” gibi tamlamalar da gösterilebilir. Şu kadar var ki bu durum Arapçada zaten kurulmuş olan bir izâfete bir kelimenin muzâf kılınmasıyla gerçekleşecektir. Örnek verecek olursak (باب المدرسة - okulun kapısı) terkibindemuzâf (باب), muzâfunileyh ise (المدرسة) kelimesidir. Bu terkîbin başına muzâf olarak (لون-renk) kelimesi izâfe edildiğinde (لَوْنُ بابِ الْمَدْرَسَةِ) “okulun kapısının rengi” şeklinde bir zincirleme isim tamlaması elde edilmektedir.

b. Lafzîizâfet ve Türkçedeki Karşılığı

Lafzîizâfetin Türkçedeki karşılığı bileşik sıfatlardır. Kendi içinde gruplara ayrılan bu sıfatları şöyle sıralayabiliriz:

1. İki isimden yapılmış “kepçe kulak”, “gagaburun” gibi sıfatlar.
2. Belirtisiz isim tamlaması biçiminde yapılmış “kahverengi”, “vişneçürüğü”, “kuşbaşı” gibi sıfatlar.
3. Bir isimle bir fiilimsiden yapılan “mirasyedi”, “haksever” gibi sıfatlar.
4. İki ya da daha çok sıfattan yapılmış “senli benli”, “içli dışlı” gibi sıfatlar.
5. Kurallı bileşik sıfat şeklinde yapılan “et kafalı”, “ikiyüzlü”, “içe kapanık”, “ağır başlı” gibi sıfatlar⁶⁸.

Bu tür sıfatlar, sıfat tamlaması şeklinde kullanıldıkları zaman aynen Arapçadaki lafzîizâfetin gördüğü işlevi görmektedirler. “Tatlı dilli adam”, “kalın kafalı insan”, “eli açık adam”, “haktanır kimse” gibi.

Sonuç

Her bir dilin kendine âit özel bir takım kurallarının, kullanımlarının ve istisnâlarının olduğu su götürmez bir gerçektir. Dolayısıyla bir dile âit bir kavramın ya da kuralın tam anlamıyla karşılığını başka bir dilde bulabilmek neredeyse imkânsızdır. Ancak bu durum diller arasında hiçbir benzerliğin bulunmadığı ve bir dili öğrenirken kişinin öz dilinden istifade edemeyeceği anlamına gelmez. Bunu özellikle Arapça öğrenmek isteyen ve anadili Türkçe olanlar için söylemek daha da mâkuldür. Çünkü günümüz Türkçesinin temelini oluşturan Osmanlı Türkçesi ve bu Türkçenin grameri, özellikle de Osmanlı’nın son döneminde yazılmış gramer kitapları çerçevesinde düşünüldüğünde birbirine çok yakın görünmektedir. Zira kullanılan terkip ve terimler neredeyse aynıdır. Ancak, özellikle yakın dönemlerde yazılmış Türkçe gramer kitapları için aynı şeyi söylemek mümkün değildir. Çünkü bu kaynaklarda “Öz Türkçe” kullanmak sâikiyle yeni terimlerin türetildiği ve bunların işi daha da zorlaştırdığı görülmektedir.

⁶⁵ Tahsin Banguoğlu, *Türkçenin Grameri*, s. 334; Haydar Ediskun, *Türk Dilbilgisi*, s. 118.

⁶⁶ Haydar Ediskun, *Türk Dilbilgisi*, s. 119.

⁶⁷ Haydar Ediskun, *Türk Dilbilgisi*, s. 119.

⁶⁸ Haydar Ediskun, *Türk Dilbilgisi*, s. 153.

Olaya bir de Arapça öğretiminde elde edilecek istifâde yönüyle bakacak olursak mukâyeseli gramer çalışmalarının faydadan hâli olmayacağı âşikardır. Çünkü insanın düşünme ve anlama melekesi zihninde var olan alt yapıyla orantılı olarak artmakta ya da azalmaktadır. Bu noktada öğrencilere zaten bilmedikleri bir dili o dilin terimleriyle anlatmaya çalışmak dil öğretiminde yaşanan sıkıntıları katlamaktan başka bir netice vermeyecektir. Dolayısıyla bir dili öğretme pozisyonunda olanların evvelâ muhataplarının dilinde var olan gramer terimlerine vâkıf olmaları gerekmektedir. Söz gelimi “mübtedâ-haber” konusu işlenirken ilk yapılması gereken şey kanaatimizce bunların Türk dilinde “özne ve yüklem”e karşılık geldiğini anlatmaktır.

Bu noktadan hareketle yaptığımız bu çalışma neticesinde ulaştığımız sonuçları şöyle sıralayabiliriz:

1.Arap dilindeki isim tamlamalarında ilk gelen kelime olan muzâf, Türk dilindeki tamlamalarda ikinci sırada gelen “tamlanan” ögesine, Arap dilindeki izâfette ikinci kelime olarak gelen muzâfunileyh ise Türk dilinde ilk sırada gelen “tamlayan” ögesine karşılık gelmektedir. Bu farklılığı, Arap dilindeki mânevîizâfetlerin, iki kelime arasında mânâ itibariyle var olan, fakat lâfız itibariyle hazfedilmiş bulunan harf-i cerler vâsıtasıyla kurulması, buna mukâbil Türkçede eklerin kelimelerin başına değil sonuna eklenmesiyle izâh etmek mümkündür.

2.Arap dilindeki mânevîizâfetin karşılığı Türk dilinde “belirtili” ya da “belirtisiz” ad tamlamalarıdır.

3.Arap dilindeki lafzîizâfetin karşılığı Türk dilinde “bileşik sıfatlar”dır.

4.Türk dilinde, Arap dilinde varolanîrâb olgusu söz konusu olmadığı için izâfet konusu Türkçe gramerinde çok daha basit ve açıktır.

5.Türkçe konuşan bir kişinin Arapça bir izâfeti kurabilmesi için kendi dilindeki sıralamayı tam tersine çevirmesi, yani ters bir mantık yürütmesi gerekecektir. Nitekim yeni Arapça öğrenen bir kişiden “okulun kapısı” ter kibini kurması istendiğinde genelde verdiği cevap “مدرسة الباب- kapının okulu” şeklinde ters bir kurgu olmaktadır. Bu noktada, ilk etapta yapılacak alıştırmaların ezbere değil yazılı olarak gerçekleştirilmesi bu melekenin kazanılmasında yardımcı olacaktır kanaatindeyiz.

Netice itibariyle ülkemizde Arap dili ile uğraşanların genelde dil, edebiyat ve gramerle ilgili çalışmalara yönelmeleri sebebiyle⁶⁹ sayıları azınlıkta kalan bu ve benzeri Arapça-Türkçe mukâyeseli gramer çalışmalarının ve mukâyeseli ders takrirlerinin zamanla daha sistemli hâle gelip öğrenciler üzerindeki olumlu tesirlerinin görüleceğini ümit ediyoruz.

⁶⁹ Emrullah İşler, “Karşıtsal Çözümleme ve Arapça Öğretimi”, Nüşa Dergisi, Yaz Dönemi Sayı 2, 2002, s. 134.

Mukâyeseli İzâfet Tablosu		
Tamlama-İzâfet	Arap Dili	Türk Dili
Târifi	İki isim arasında, aralarına ikinci ismin ebediyen mecrûr olmasına sebep olan bir cer harfî takdir edilmek suretiyle yapılan bir nisbet...	İki ya da daha çok adın bir araya gelerek oluşturdukları kurallı birliktelik...
Öğeleri	بيت أحمد المضاف- المضاف إليه	Ahmed'in Evi Tamlayan - Tamlanan
Çeşitleri	Mânevî izâfet حديقة الجار جدار بيت Zarfiyye: عذاب القبر (عذاب في القبر) Beyâniyye: خاتم فضة (خاتم من فضة) Lâmiyye: (غلام زيد) (غلام لزيد) Teşbîhiyye: (لؤلؤ الدمع) (دمع كاللؤلؤ)	Ad Tamlaması (Belirtili-Belirtisiz) Belirtili Ad Tamlaması: Komşunun Bahçesi Belirtisiz Ad Tamlaması: Ev Duvarı Kabrin Azabı (Kabirdeki Azab) Gümüş Yüzük (Gümüşten Yüzük) Zeyd'in Kölesi (Zeyd'e Âit Olan Köle) Gözyaşının İncileri (İnci Gibi Gözyaşı)
	Lafzî izâfet حسن الوجه	Bileşik sıfat Güzel Yüzlü

KAYNAKÇA

- Ahmet Cevat Emre, (2004); Türkçe Sarf ve Nahiv Eski Lisân-ı Osmânî Sarf ve Nahiv, (Hrz. Gül den Sağ ol, Ercan Şahin, Nurgül Yıldız), Ankara; Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Ahmet Cevdet Paşa, (2007); Tertîb-i Cedîd, Kavâid-i Osmânî, (Hrz. Esra Karabacak), Ankara; Türk Dil Kurumu Yayınları.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013

- BANGUOĞLU, Tahsin, (1986); Türkçenin Grameri, Ankara; Türk Tarih Kurumu.
- BAYRAKTAR, Nesrin, vd., (2005); Türk Dili, İstanbul, Atlas Yayın Denetim.
- BİRGİVÎ, (1988); İzhârü'l-esrâr, (Hzr. Nevzat Yanık, SâdiÇöğenli), I. Baskı; Ankara; Y.y.
- BOZKURT, Fuat, (1995); Türkiye Türkçesi, İstanbul; Cem Yayınevi.
- CÂRİM, Ali ve Mustafa Emin, (2005); el-Belâğatü'l-vâdiha, Beyrut; Mektebetü'l-İlmi'l-hadîs.
- CİVELEK, Yakup, (2003); Arap Dilinde İ'râb Olgusu, 1. Basım, Ankara; Araştırma Yayınları.
- ÇÖRTÜ, M. Meral, (1998); Arapça Dilbilgisi Nahiv, İstanbul; Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları.
- EDİSKUN, Haydar, (1999); Türk Dilbilgisi, 6. Baskı, İstanbul; Remzi Kitapevi.
- ENBÂRÎ, Kemalüddin Ebulberekât, (1999); Esrârü'n-nahv, Thk: Berekât Yûsuf, 1. Basım, Beyrut: Dârü'l-Erkam.
- ĞALÂYİNÎ, Mustafa, (2005); Câmi'ü'd-durûsi'l- 'Arabiyye, Kahire; Daru'l-Hadîs.
- İBNÜ'L- HÂCİB, Cemaleddin Ebu Amr, (T.y); el- Kâfiye, İstanbul; Fazilet Neşriyat.
- İBN HİŞÂM, Cemaleddin el-Ensârî, (2003); Şerhu Katru'n-nedâ ve bellü's-sadâ, Beyrut; el-Mektebetü'l-Asriyye.
- İbrâhim Mustafa, (1959); İhyâü'n-nahv, Kâhire; Lecnetü't-te'lifve't-terceme ve'n-neşr.
- İŞLER, Emrullah, (2002); "Karşıtsal Çözümleme ve Arapça Öğretimi", Nüşa Dergisi, Yaz Dönemi, Sayı 2.
- Mehmed Zihni Efendi, (2008); el-Müntekabve'l-Muktedab (I-II), İstanbul; Marifet Yayınları.
- MOLLA CÂMÎ, Abdurrahman b. Ahmed, (T.y); el-Fevâidü'z-Ziyâiyye, İstanbul; Salah Bilici Kitabevi.
- Mithat Sadullah, (2004); Türkçe Yeni Sarf ve Nahiv Dersleri, (Hzr. Tuncer Gülensoy, Mustafa Fidan), Ankara; Türk Hava Kurumu Basım Evi İşletmeciliği.
- ZEMAŞERÎ, Ebulkâsım Mahmud b. Ömer, (1990); el-Mufasssal fî 'ilmi'l-luğa, 1. Basım, Beyrut; Dârü'lhyâi'l-ulûm.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013





ANTİK YUNAN TRAGEDYASINDA DEĞERLER EĞİTİMİNE DAİR İZLER*

*Murat ÖZTÜRK***

*Derya ÇİĞİR DİKYOL****

ÖZET

Tragedya M.Ö. 6. Yüzyıl ortalarına doğru kent devlet modeli ve ticari ilişkilerin gelişimi ile bağlantılı şekilde ortaya çıkmış olan bir edebiyat türüdür. Toplumsal-siyasal sürecin tragedyanın gelişiminde etkili olduğu görülür. Özellikle M.Ö. 5. yüzyıla kadar olan süreçte polis'in kuruluşu ve demokrasi düşüncesinin yaygınlaşması gibi toplumsal ve politik gelişmeler sonucu biçimlenen tragedya, Antik Yunan dünyasının etik ve politik değerlerinin sözcülüğünü üstlenmiş ve bu anlamda halkın eğitimi işlevini de görmüştür.

Erdem (arete), kent devlette yaşayan bireyin sahip olması gereken en önemli özelliktir ve Antik Yunan düşüncesine göre erdemli olabilmek ancak ölçülü (sôphrosûnê) olmakla mümkündür. Bunun gibi uyum (harmonia) da kent devletinin bekası için bireye ve topluma kazandırılması gereken değerlerdendir. Bu değerlerin topluma kazandırılmasında tragedyanın bir eğitim aracı olarak kullanılmış olduğu görülür.

Bu çalışmanın amacı, yukarıda kısaca sözü edilen antik Yunan dünyasında hâkim değerlerin tanımlanması ve bu değerlerin tragedyalarda halkın eğitimi amacıyla nasıl kullanılmış olduğunu ortaya koymaktır. Nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi ile gerçekleştirilecek olan çalışmada, antik kaynaklar, tragedyalar, felsefi eserler ve eğitime ilişkin kaynaklar kullanılmıştır.

Çalışmanın sonucunda, dönemin siyasi erki tarafından oluşturulmaya çalışılan ortak Yunan kültürü ve 'ulus' bilincinde olması beklenen değerlerin, tragedyalar yoluyla halka aktarılmaya çalışıldığı belirlenmiştir. Bu amaç, tragedyanın doğuşunda ve gelişiminde gerek kurgu gerekse konu seçimi ve içerik hususunda gözlenebilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Değerler eğitimi, tragedya, Antik Yunan eğitimi

* Bu çalışma 26-27-28 Nisan 2013 tarihlerinde Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu'nda sunulan sözlü bildirinin genişletilmiş halidir.

Bu makale Crosscheck sistemi tarafından taranmış ve bu sistem sonuçlarına göre orijinal bir makale olduğu tespit edilmiştir.

** Araş. Gör. İstanbul Üniversitesi Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı, El-mek: murat@istanul.edu.tr

*** Yrd. Doç. Dr. İstanbul Üniversitesi Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı, El-mek: deryadikyol@gmail.com

TRACES RELATED TO ‘THE VALUES EDUCATION’ IN ANCIENT GREEK TRAGEDY

ABSTRACT

The values developed to grant social order are the most important components to provide the continuation of a society. Therefore, values are set and developed through social benefits rather than individual benefits. Individual's accepting these values enables him / her to experience a sense of belonging and be acknowledged by the society. Those owning and approving these values may reach the leading position by obtaining the power in the society. It is these common values developed by the society which makes up the society from human communities. These may be regarded as state, nation, homeland, language, religion, united history, customs and traditions, democracy, human rights and liberties, peace, tolerance, love, respect, independence and environmental conscience. Any interference in the values of a society will be reacted against by that society and will lead to a chaos which will result in the deformation of a society. Accordingly, the respect and acceptance of the values of the society is an element which those in the leading roles ought not to disregard.

Values educations are vital for any society and have always been so throughout the history. However, just as the values of each society are different from each other, so may some values differ in the historical process of the same society. The fact that values change had also been experienced in Ancient Greek World can be traced especially through our topic tragedies. The emergence of city states, ‘Great Colonization Period’, changed the sociological and economical structure of Ancient Greek Society and this also caused the values to change. On the top of the greatest changes was the replacement of the divine rules with the written and changeable laws set by human beings.

Apart from this, the development of new values gained importance to provide the survival of the city state model, to construct a new order and to create a nation state. For this, the process in which the values of the society were accepted by the state and subsequently with the help of these values new ones were structured had begun. This process started during the time of tyrant Peisistratos and was viewed in the tragedies as the best way of adding new values to the society. By Peisistratos' officially recognizing the god Dionysus, taking this worship which is important for the public under the control of the state is noteworthy in this respect. Peisistratos' witnessing the worship of Dionysus in Thrace and being aware of the thought of ‘acceptance and not to rebel’ must be an effective occurrence in the official acceptance of this worship. As this thought just supports the idea of how and how much the public should be educated in Ancient Greek thought. According to ancient Greek thought, education is essential just for the nobles and the wealthy, while public should be educated with fear just to obey. At this point tragedies gain prominence. Already Peisistratos's starting celebration of the Dionysia by the state and carrying out tragedy contests are not in vain. The highest civil servant chooses the work to be presented to the

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013



public in tragedy contests and thereby the state government imposing a new censorship.

Even the structure of tragedy serves as educating the society as desired. That being moderate, not urging too much is the most expected value from city state citizens is presented in many samples of tragedies. The hero in a tragedy is a normal person with weaknesses and as a result of these mishaps he suffers. By presenting the pain the hero suffers, what is intended is the public will be intimidated and not to fall into weaknesses by associating himself with the hero, that is being virtuous. In order to be virtuous, he is required to be moderate and compliant.

In addition to this, such values as patriotism and democracy are among the subjects of tragedy. For the democracy to be set as a value, tyranny was used as the opposite (contrast). It is known that many subjects of tragedies have been taken from myths. And this enabled the divine values, which are extremely important for the public, to be adapted to the time with intensification and the values to be changed in this way. Tragedy writer first persuades the gods to persuade the public in a game. Hence value change comes ultimately true amusingly without getting any reaction from the public by using myths.

Athens tragedies were used to determine the values of both its citizens and other city state citizens. That the date when the Dionysia was held was suitable for outer city visitors and the festival to be open to anybody must have caused the values of Athens to be accepted and adopted by other citizens as hence Athens managed to establish superiority among other city states primarily on cultural grounds and later on economic grounds. That Athens was the head of Delian League built against the Persians in BC 478 shows this clearly. In addition, it is influential for Athens to be surely seen on the forefront among other city states except for a few incidences throughout the entire Ancient Greek history.

Key Words: TheValues Education, tragedy, Ancient Greek education

Giriş

Batı uygarlığının temeli olarak kabul edilen Antik Yunan dünyasında eğitim, zenginler ve soylular yani yönetici sınıf için tasarlanmıştır. Antik Yunan düşüncesine göre, geriye kalanların eğitime ihtiyacı ancak itaat etmelerini sağlayacak kadar olmalıdır (Davidson, 2008; Burnet, 2008). Toplumun devamını sağlamak için gerekli görülen itaatın bireylere kazandırılması antik dönem eğitiminin en önemli amaçlarından biridir. Bu açıdan, değerler eğitiminin günümüzde olduğu gibi geçmişte de oldukça önemli olduğu açıktır (Akbaş, 2008). Modern anlamda bir örgün eğitimin olmadığı Antik Yunan dünyasında (Martin, 2012), tragedyaların eğitim amaçlı kullanılmış olduğu bilinmektedir. M.Ö. 6. yüzyıldan itibaren özellikle Atina'da 'ulus'¹ bilinci oluşturma isteği ve kent

¹ Hellenler siyasal olarak bağımsız birçok kent devletine ayrılmış olmakla birlikte, kendilerini ortak özellikleri olan bir halk olarak görmüşlerdir. M.Ö. 8. Yüzyıldan itibaren kendilerini 'Hellen', Hellence konuşmayan diğer tüm kavimleri ise 'barbaros' (=yabancı dil konuşan, anlaşılamayan kişi) olarak adlandırmışlardır. 'Ulus' aynı dili konuşan, ortak kültüre sahip insanların oluşturduğu topluluk anlamına geliyor ise Hellenler'in kültürel bakımdan birleştiren pek çok unsurun mevcut olduğu bilinmektedir (İplikçioğlu, 2007).

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013

devleti modelinin bekası, kolonizasyon süreci ile topluma giren yeniliklerin benimsenmesi ve elbette ekonomik kazançların paylaşımı açısından değerler ve bu değerlerin halka öğretilmesi ve benimsetilmesi kritik öneme sahiptir. Tragedyaların bu noktada değerlerin aktarımı ve benimsetilmesi açısından da kullanıldıklarını yani değerler eğitimi açısından önemli bir araç olduklarını izlemek mümkündür. Cartledge (2013), tragedyanın değerler ile ilişkisi bağlamında şunları söyler: “*Attika trajedisinin temel işlevlerinden biri cemaatin temel değerlerini eleştirel biçimde ince eleyip sık dokumaktı ve tiyatro yarışmasının bu en öz siyasi formunda hem belirli kadınların önemi hem toplumsal cinsiyet, hane ve akrabalık meselelerinin oynadığı hâkim rolü oikos ve polis’in, en azından demokratik Atina’da birbirinden ayrılmazlığını özenle gösteriyordu*”.

Sosyal bir varlık olan insan, yaşamını devam ettirebilmek için diğer insanlara ihtiyaç duyar. Bu ihtiyaç sonucu oluşan topluluk yaşamı, belli bir düzeni gerektirir. Bu düzende, en temel amaç topluluğun devamını sağlamaktır. İnsan dışında bütün hayvanlarda yaşamın devamını sağlayacak davranışlar içgüdülerle yönetilir. Ancak, diğer türlerden öncelikle eşsiz lisanı ile ayrılan insan, toplumsal düzeni sağlamak için değer kavramını geliştirmiştir. İnsan, kendini diğer varlıklardan ayıran ve onu ‘insan’ cinsi altında toplayan özellikleri ile değer üreten bir varlıktır (Özden, 2002). Değerler hangi durumda nasıl davranılması gerektiğini söyleyen çoğu zaman bilgi, düşünce ve tutumlardan daha kalıcı etkiye sahip, kabuller ve inançlardır. Değerler, bireysel menfaatten çok toplumsal menfaatler doğrultusunda oluşturulur. Toplamların ihtiyaçları değiştikçe, değerlerin de zamana ve kültürlere göre değişiklik gösterdiği açıktır. Değişik toplumlarda farklı şekillerde yansıyan değerler, tarihin süzgecinden geçmiş ve ait oldukları milletlere göre farklı kültürlerin oluşmasını sağlamışlardır (Özden, 2002). Bu farklılıkların yanında, tüm zamanlarda ve toplumlarda değerlerin ortak özelliği, o topluluğun ya da toplumun sürekliliğini sağlamasıdır. Değerler, toplumu meydana getiren bireylere, nelerin iyi ya da kötü olduğunu, nelerin önemli olduğunu yani bireyin nasıl yaşaması gerektiğini belirtir (Akbaş, 2008). Bir değerın kabul edilmesi için bireysel menfaatlere de hitap etmesi gerekir. Aidiyet, toplum tarafından kabul görme gibi duygular, bireylere değerlere uygun yaşama güdüsünü sağlar. Örnek vermek gerekirse, dürüstlük, erdemli olmak gibi davranış modelleri doğada olumlu ya da olumsuz değilken, insan dünyasında ‘değerler’ içinde gösterilmektedir. İnsan dünyasında güç, hayvanlar dünyasında olduğu gibi sadece kaba güce sahip olmak değildir. Hayvanlarda en güçlü olan lider olur ve sürünün hayatta kalabilmesi için gerekli davranışları sergiler. İnsanlar da bir lider öncülüğünde hareket etme eğilimindedirler. Küçük topluluklarda liderler güçlerini fiziksel özelliklerinden ya da zekâlarından alırlar. Topluluklar topluma dönüştükçe, liderler toplumu yönlendirmek için fiziksel özelliklerinden ziyade, gücü temsil eden simgelerin sağladığı statü yardımıyla lider olurlar. Bu nedenle liderler liderliklerini perçinleyecek olan statülerini toplumun değerlerini belirleyerek güçlendirirler.

Değerler devlet, millet, vatan, dil, ortak tarih, gelenek görenekler, demokrasi, insan hakları ve özgürlükleri, barış, hoşgörü, sevgi, saygı, bağımsızlık, bilim, eşitlik ve çevre duyarlılığı şeklinde sayılabilir. Literatürde değerlerin farklı şekilde sınıflandırıldığı görülür (bkn. Güngör, 2000; Doğanay, 2010). Lickona (1992) değer eğitimi demokratik toplumun temelini oluşturan bir öge olarak görür. Ona göre, yalnızca erdemli insanlar özgür ve demokratik hükümete destek verir. Lickona, ‘*Demokrasi halkın kendi kendini yönetmesi ise, insanlara önce adil ve özgür bir toplum sağlamalıdır*’ der. Bunun anlamı ise insanın en azından “iyi” olmasıdır. Aristoteles insanların çoğunluğunun iyiliğe ancak korkuyla yönlendirilebileceklerini söyler (Davidson, 2008). Bu noktada tragedyanın amacının korku ve acıma yoluyla ruhu tutkularından arındırmak olduğu bilgisi dikkate değerdir (Aristoteles, 2011).

Antik Yunan toplumunun değerleri nelerdir sorusunu yanıtlayabilmek için öncelikle dönemin tarihsel sürecinden söz etmek gerekmektedir. Dor’ların kendilerinden çok daha yüksek bir uygarlığa sahip Aka’ları siyasal arenadan sildikleri, M.Ö. 1000- 700 yılları arasındaki dönemde polis adı verilen kent devletleri ortaya çıkmış ve kralın yanında bir aristokrat sınıfı yönetimde söz

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013



sahibi olmuştur. Bu sosyal yapı Yunan toplumlarının gelişimi, toprağa bağlanması ile mülkiyetin önem kazanmasına neden olmuş ve kralların gücü çok geçmeden sınırlandırılmıştır. Böylece, toprak sahibi soylular güç kazanmış ve bunlar arasında kral sadece “*primus inter pares*” yani ‘eşitler arasında birinci’ olarak kalmıştır. Bu sayede politik güce kavuşan soylular, son karar mercii haline danışma meclisleri (*bule*’ler) ile dönüşmüşlerdir (İplikçioğlu, 2007). Polis organizasyonuna geçişin temelinde meta değişimi yani ticaretin gelişmesi yatmaktadır (Ağaoğulları, 2004). Soya dayalı bir yapıya sahip olan *polis*, önceleri yöresel aristokrasinin güçlenmesine katkı sağlamıştır. Tahkimatlı bir tepe yani *akropolis* üzerine kurulu olan kent, dinsel, siyasal, toplumsal ve ekonomik yaşamın merkezi konumundadır. Krallığın ortadan kaldırılmasının ardından yönetim, soylu ailelerden yıldan yıla seçilen *arkhon*’ların eline geçmiştir. Polis düzenini sağlayan yasalar bu dönemde aristokratik içerikli, sözlü yasalardır (= *thesmoi*)² ve bunlar tanrıların koyduğu kutsal kurallar olarak kabul edilmişlerdir. Ancak, zamanla soyluların bu yazılı olmayan kuralları keyfi bir şekilde uygulamaları halkta hoşnutsuzluk yaratmıştır. Bu süreç içerisinde gerçekleşen “Büyük Kolonizasyon” döneminde (M.Ö. 750-550) Yunan kent devletleri Akdeniz ve Karadeniz kıyılarında sayısız koloni kenti kurmuşlar ve bu sayede Yunan toplumu ekonomik, sosyal ve siyasal anlamda bir değişim ve gelişim yaşamıştır. Bahsi geçen sınıflar arasındaki orantısız varlık dağılımının ve bununla birlikte ortaya çıkan çatışmanın, bu kolonizasyon sürecinin etkileri olduğu açıktır. Bu süreçte, soyluların yanında zanaatçı ve tüccarların zenginleşmesi ama yönetimde söz sahibi olamaması ile köylülerin giderek fakirleşmesi iki hoşnutsuz grubu ortaya çıkarmıştır. Böylece, önce M.Ö. 620’de Drakon, daha sonra ise M.Ö. 594/3 yıllarında Solon’un³ reformları (Aristoteles, 1998) ile hem yasalar düzenlenmiş hem de ekonomik ve siyasal alanda düzenlemelere gidilmiştir. Bu yeni düzenlemeler muhakkak ki, toplumun değerlerinde bir değişimin yaşanmasına yol açmıştır. Solon ile birlikte değişen değerlerin başında tanrısal olan, değişmez yasaların (*thesmoi*) yerine, insan tarafından yapılan ve değişebilir yasaların (*nomoi*) gelmesidir. Bunun sonucunda polisin temel taşı olan yasaların doğruluğu, adaleti, iyiyi gözeterek toplumun ve bireyin mutluluğunu sağlayacağı inancı yaygınlaşmıştır (Ağaoğulları, 2004). *Polis*’in küçüklüğü, vatandaşlarının siyaset ile doğrudan ilgili olmalarına ve bu sayede siyasal yaşamda etkili bir pay sahibi olmalarına neden olmuştur. Özellikle Solon’un anayasal alanda yaptığı reformların ardından, 20 yaşını dolduran tüm vatandaşların oluşturduğu bir Halk Meclisi (*Ekklesia*), *arkhon*’ları seçmekle ve yasalar çıkartmakla görevlendirilmişlerdir (Aristoteles, 1998). Solon’un reformlarının eğitim açısından da önemi vardır. Çünkü bu reformlarla birlikte eğitimde Homeros’tan okuma parçaları zorunlu kılınmış ve eğitim artık devlet tarafından gözetilmeye ve denetlenmeye başlanmıştır (İplikçioğlu, 2007).

Özellikle Solon’un yaptığı düzenlemeler, Atina demokrasisinin temelini oluşturmuş olsa da, Atina’da iç barışın sağlanmasına yetmemiştir. Bu huzursuzluğun sonucunda, küçük çiftçilerin desteğiyle Peisistratos yönetime tiran⁴ olarak el koymuştur (M.Ö. 561-527). Peisistratos’un zamanı, Atina’nın en parlak dönemlerinden biridir. Konumuz açısından Peisistratos’un önemi ise, tanrı Dionysos’un⁵ resmen tanıyarak, köylü halkın değerleri arasında önemli bir yeri bulunan bu kültü, genel kabul gören değerler arasına katmış olmasıdır. Büyük Dionysia Festivali’nin devlet denetimi altında kutlanmasıyla bu değerler öncelikle Atina yurttaşları olmak üzere, çevre kentlerden gelen izleyiciler tarafından da benimsenecek ve yıllar sonra Atina’nın diğer Yunan kent devletleri üzerinde kültürel ve siyasal anlamda üstünlük sağlamasına bir ölçüde zemin hazırlayacaklardır.

² *Thesmoi* kelimesi, Yunan mitolojisinde Zeus’un karılarından biri olan, adalet ve düzen tanrıçası olarak bilinen Themis’ten türemiştir.

³ Antik Yunan dünyasının yedi bilgesinden biridir.

⁴ Tiran (*tirannos*) kelimesi Lidya dilinden gelmiştir ve efendi, kral anlamındadır.

⁵ Dionysos Yunan pantheon’una sonradan girmiş olan Phrygia ya da Thrakia kökenli olduğu düşünülen bir tanrıdır. Semele mythos’undan da anlaşılacağı gibi Dionysos’un Zeus’un baldırından doğması onun Yunanlılar arasında kabul edilebilirliğinin sağlanması amacıyla. Çünkü böylece baş tanrı Zeus’un buyruğuna girmiş olur (Erhat, 1996).

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013



Peisistratos, bu şenliklerde halkın eğitilmesi amacıyla hazırlanmış, tragedya yarışmaları başlatır (Bonnard, 2004). Bu yarışmalarda sunulan eserler arasından hangi oyunların sahneleneceği kararını, Atina'nın yönetiminde olan dokuz *arkhon*'dan tiyatro faaliyetleriyle ilgili olan *arkhon* verir (Aristoteles, 1995). Bu ön elemelerde aşırı ya da zararlı bulunanlar kabul edilmemektedir (Yücel, 1990). Burada dikkati çeken husus, Dionysos şenliklerinden köken bulan tragedyanın, şenliklerde yaşanan aşırılıklar yerine, ölçülülük değerini yüceltiyor olmasıdır. Toplumsal dönüşüm ve devlet otoritesinin büyüyen toplum üzerinde gerçek bir güç olabilmesi, ancak toplumu oluşturan bireylerin ölçülü ve dolayısıyla uyumlu olmasına bağlıdır. Polis yaşamı bu uyumu gerektirir ve aşırı unsurlar toplum düzenini sağlamak için yok edilmek istenmiştir. Bu değişimin kolaylıkla yapılabilmiş olmasını sağlayan, Peisistratos'un halk yanlısı siyasi politikası olduğu kadar, Orpheusçuluk temelli olan Dionysos tapımının, kaderci yapısıdır.

Bu çalışma, Antik Yunan dünyasının hâkim değerlerinin tanımlanması ve bu değerlerin tragedyalarda halkın eğitimi ve toplumsal dönüşümü sağlama amacıyla nasıl kullanılmış olduğunu ortaya koyma amacıdadır. Çalışmada, Antik Yunan toplumunun değişim evreleri sürecinde değerlerinin de değiştiği ve bu değişen değerlerin halk tarafından kabul edilebilmesi yani yeni yönetim sisteminin sürdürülebilmesi için tragedyaların kullanılmış olduğu görülecektir. Tragedyaların daha önceki çalışmalarda eğitime dair önemi belirtilmişse de konu ile ilgili ayrıntılı bir çalışma bulunmamaktadır. Bu açıdan, tragedyaların özellikle değerler eğitimi için kullanılmış olduğunun belirlenmesi ve bunun önemi üzerine, bu çalışma yeni bir bakış açısı getirme niyetindedir.

Yöntem

Nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi ile gerçekleştirilecek olan çalışmada, birinci elden kaynaklar olan tragedyalar, felsefi eserler ve değerler eğitime ilişkin eserler kullanılmıştır. Tarihsel araştırmalarda sıklıkla kullanılan bir yöntem olan doküman incelemesi (Yıldırım ve Şimşek, 2006) ile elde edilen bulguların içerik analizleri yapılarak, betimlenip yorumlanmıştır. Özellikle ele alınan dönem ile ilgili önemli birinci elden kaynaklar olan tragedyalar incelenerek değerler eğitimi açısından kullanımları saptanmıştır. Bunun yanında dönemin eğitim düşüncesine dair fikir veren birinci elden kaynaklar ve modern eserler de incelenmiş ve kapsamlı olarak değerlendirilmiştir.

Bulgular

Antik Yunan Dünyası Değerleri ve Tragedya

Kökenleri hakkında çok az şey bilinen tragedya kelime olarak 'keçi şarkısı' anlamına gelmektedir (Liddell ve Scott, 1940). Atinalıların keşfi olarak bilinen tragedya, tanrı Dionysos adına her yıl düzenlenen bahar bayramlarında sergilenmiş olan oyunlardır (Sowerby, 2012). Aristoteles'in tragedya tanımı şöyledir: "*O halde tragedya, ciddi bir ilgiyi hak eden bir eylemin kendi içinde bütünlüğü ve belli bir uzunluğu bulunan temsildir (mimesis). ...öykü biçiminde değil, eylem biçiminde sunulur; acıma ve korkuyla bu tür duygulardan arınma (katharsis) sağlar.*" (Aristoteles, 1995).

Toplumsal dinamikler değiştikçe bazı düşünceler yerini değişen dinamiklere uygun kavram ve fikirlere bırakırlar. Yunanlıların kabile yapısından devlet sistemine geçişte eski geleneklerini yeniledikleri ve dolayısıyla değerlerinin de değiştiği görülmektedir. Bu yeni dönemde yeni değerler vatan sevgisi ⁶, dil, ortak tarih, demokrasi ⁷, eşitlik ⁸ ve tüm toplumsal düzeni sağlayacağı

⁶ Vatanseverlik Homeros'un Iliad destanında Yunan değil Troyalı olan Hektor'a atfedilmiştir. ***

⁷ Antik Yunan demokrasisi modern demokrasilerden ayrılır. Antik demokrasi doğrudandır; *demos* (kitle, çoğunluk, fakir) gücü kontrol edebiliyordu; kuvvetler ayrılığı yoktur; vatandaşlık katılımcılığı gerektirir; 'haklar' insan ya da azınlık

düşünülen ölçü olmuştur. Bu amaçla aşırıya kaçan yani ölçülü olmayan kişinin çektiği acılar gösterilerek halkın korkutulması gerektiği düşünülmüştür (Davidson, 2008). Tragedyanın yapısı bu doğrultuda oluşturulmuştur. Aristoteles'in tragedya öğeleri arasında göstermiş olduğu *hamartia* (kahramanın trajik zaafı) ve *katharsis* (arınma) kavramlarını tragedyanın vazgeçilmez öğelerinden sayması yukarıda yazılanları destekler niteliktedir. Homeros destanlarında görmüş olduğumuz yarı tanrısal kahramanların aksine, tragedyalarda zaafı olan normal bir insan karşımıza çıkar. Bu kişinin trajik zaafı, *arete*⁹(erdem) eksikliği olarak yansıtılır. Tragedyalarda üzerinde daha sıklıkla durulan erdemlerin başında *sôphrosûnê* (ölçülülük) ve *harmonia* (uyum) gelmektedir.

Sôphrosûnê Yunan mitolojisinde bir sağduyu ve ölçülülük perisidir (Erhat, 1993). Zaten Antik Yunan toplumunu *mythos*'tan ayrı düşünmek anlamaya çalışmak pek mümkün değildir. Tragedya'nın da tek kaynağı *mythos*'tur¹⁰ ama Aristoteles'in de belirttiği gibi tragedya sadece *mythos* değildir (Aristoteles, 1995). Aslında *sôphrosûnê* kelime anlamı olarak Türkçe ya da diğer dillere tek bir sözcük ile çevrilebilecek bir anlama sahip değildir. Zaten Antik Yunan yazınında da bu kelimenin çok çeşitli şekillerde kullanıldığı görülmektedir. Homeros bu kelimenin ilk formlarını kullanmıştır ancak Homeros'ta *sôphrosûnê* kavramı, toplumun aristokrat yapısından dolayı henüz tragedyalarda sürekli vurgulanan anlamından çok farklıdır. Homeros'un dünyasında kahramanlar vardır ve bu kahramanlar çok sık olarak bilgisizlik, gerçeği görememe ve aşırılık gibi sorunların içinde yer alırlar. Onlar –Odysseus ve ya Akhilleus gibi- bir dizi hata işleyebilir ya da aşırılık gösterebilirler, ancak sonunda amaçlarına ulaşırlar. North, Homeros dünyasında *sôphrosûnê* kavramının neden yüksek bir değer ifade etmediği sorusuna şöyle yanıt vermektedir: “*Sophrosyne, tarihindeki bu aşamada ahlaki ve dinsel anlamlardan yoksun durumdadır.(...) “ihtiyatlılık” ve “sağduyu” anlamları bu dört pasajın üçünde açıkça gösterilir. Böyle bir sağduyu, sahibi için açık bir avantaj olmasına rağmen kol yeteneği, planlamadaki beceriklilik ve cesaret (kahramansal aretê'nin temel unsurları) ile karşılaştırıldığında önemsizdir. Ve bu yüzden de hem kahramanın kendisi hem de korunmak için kahramana bağımlı olan toplum tarafından küçük bir değer olarak sınırlandırılır.*”(North, 1966:3). Tragedyalarda ise *sôphrosûnê* kavramı “tanrılara ve krala saygı”, “namusluluk”, “haddini bilmek”, “çabuk öfkeye kapılmamak” ve çağrışımsal olarak benzerlik gösterdiği bazı kaideler, “kendini bilmek” (*Gnôthi Sauton*) ve “hiçbir şeyde aşırı olmamak” (*mêden agan*) olarak sayılabilir. Antik çağlarda Yunanlılar için *sôphrosûnê* kelimesinin ifade ettiği anlamlar oldukça önemlidir. Çünkü demokrasinin ve polis yapısının devamını sağlayan en önemli kavram *sôphrosûnê*'dir (Arıcı, 2005).

“Burada Helen ulusunun ruhuna bizi doğrudan doğruya baktıracak bir kapı açılıyor. Bu sözlerin neye özendiklerine, neden şekillerde taşkınlığı gemleyip ölçülülüğe, büyükleme ve azgınlığı gemleyip alçakgönüllülüğe varmak öğüdünün tekrarlandığına dikkat etmelidir. Helen sanatının ayırıcı özelliği olarak hayranlıkla karşıladığımız “karar ölçü”, bilinçli bir ruh eğitiminin ürünüdür.” derken Kranz, tam olarak değer eğitiminden bahsetmektedir (Kranz, 1994:23-24). Gerçekten de, *sôphrosûnê* kelimesinden türemiş ve “eğitici(ler)” anlamına gelen *sophronistae* (*sôphronistai*), bir eğitim kurumu olarak işlev görüyordu. Onların görevi, gençlere *sôphrosûnê* eğitimi vermek ve onları bu erdem sayesinde zararlı etkenlerden olabildiğince korumaktı.

hakları değil vatandaş haklarıdır; bireyi devletten koruma gibi bir kaygı yoktur. Antik Yunan demokrasisi sadece kurumsallaşmış bir sistem olmakla kalmaz toplumsal bir fenomen bir kültürdür. (Cartledge, 2013).

⁸ Eşitlik kavramı hem antik hem de modern demokratik söylemde en temel iki kavramdan biri olarak kabul edilir. Klasik Yunan'da temelde iki çeşit eşitlik anlamından bahsedilebilir. Birincisi siyasi eşitlik (ya da vatandaş eşitliği). İkincisi, ekonomik eşitlik anlamına gelebilecek *eudaimonia* – esenlik, erinç eşitliği (Cartledge, 2013).

⁹ Arete kavramı da antik Yunan toplumunun değişim süreci içerisinde farklı anlamlar kazanmış değerlerden biridir.

¹⁰ Marx, mitolojiyi antik Yunan sanatının temeli olarak görür. Ona göre Yunan mitolojisi, Yunan sanatının ön koşuludur (akt. Kılan Paksoy 2011, 27-28).

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013



Aristokrasinin hâkim düzen olduğu erken dönemlerde tanrısal yasaların Homeros destanları aracılığıyla toplumsal değerler olarak aktarıldığı görülür. Ancak zamanla değişen toplumsal düzen yeni değerleri gerekli kılmakta, eski değerlerin değiştirilmesi gerekmektedir. Bu amaçla tragedyalar kullanılmış ve tanrısal düzenin, dünyasal düzene uygun hale getirilmesinin propagandası bu şekilde yapılmıştır. Yani değerler değiştirilmekte ve toplumun bu yeni değerleri benimsemesi istenmektedir. Bu durum çatışmayı getirmektedir ki tragedyanın özünde zaten çatışan ve birbiriyle çelişen değerler vardır. Bu çatışmanın gerisinde, kabile geleneklerinin *polis* değerleri ile olan uyumsuzluğu göze çarpar (Kılan Paksoy, 2011). Drakon’la birlikte başlayan kanunların yazılı hale getirilmesi, bu dünyaya ait başka bir düzenin haberciliğini yapıyordu. İnsan, içten içe saygı duymaya devam ettiği eski tanrısal yasalar (*thesmoi*) ile *polis*’te yaşamak için kaçınılmaz olarak kendisine ihtiyaç duyulduğu devlet yasaları (*nomoi*) arasında sıkışıp kalmıştı. Sophokles’in M.Ö. 411 yılında yazdığı *Antigone* adlı tragedyasında devlet yasaları ile tanrıların kurallarının çatışması ve bunun sonucunda bireysel özgürlüğe inanan Antigone’nin otoriteye başkaldırışı ele alınmaktadır. Tragedya karakterleri tanrıların çizdiği kader ile bireysel eylemlerinin sorumlulukları arasında sıkışıp kalmışlardır. Tragedya kahramanlarının insani erdemleri vardır, aziz değildirlir. Hepsisi cesurdur; birçoğu ülkelerini, insanları severler; çoğunda adalet aşkı vardır (Bonnard, 2004). Hâlbuki Homeros’un eserlerinde kahramanın mevcut aşırılıkları onun kahramanlığının göstergesidir ancak, polis düzeninde bu aşırılıklara yer yoktur. Nietzsche, tanrılar dünyasına başkaldıran ve bu yüzden sonu gelmez acılar içinde yaşamaya mahkûm insanoğlunun tragedyası *Zincire Vurulmuş Prometheus*’ta anlatılıyor der (Nietzsche, 1997).

Sôphrosûnê ve *harmonía* kavramlarını *Moirai*, *Erinyes* ve *Dike* kavramlarından ayrı düşünmek pek mümkün değildir. *Moirai* Antik Yunan toplumunda, kişisel hakların, ayrıcalıkların ve savaş ganimetlerinin paylaşılmasını ifade eden üç tanrıçaya verilen addır. Homeros’un *Iliada* destanında bu paylaşıma saygılı olunması gerekliliği, kendi payından fazlasını istemenin aşırılık olduğu ve kargaşaya neden olduğunu belirten örnekler bulunmaktadır. Aiskhylos’un *Eumenides* adlı tragedyasında ana-baba katillerini cezalandırma ayrıcalığına sahip Erinyes’lerin (İntikam tanrıçaları) bu hakları (*moira*’ları) ellerinden alınır ve onların *moira*’sına karışılmış olunur ancak bu durum oyun içerisinde Erinyes’lere yeni ayrıcalıklar verilerek giderilir ve kargaşa önlenmiş olur. Bunun nedeni gerçek hayatta cinayet işlerine artık *Areopag* meclisinin bakacak olmasıdır. “*Athena: Şimdi benim getirdiğim kuralları dinleyin ey Attika halkı, erkekler! Siz ey kanlı cinayet davalarına bakacak ilk yargıçlar! Bu mahkeme, Atina yurttaşları için, gelecekte de baki kalacak ve adı Areopag olacaktır.*” (Aiskhylos, 2010, 680 vd.). Yani tragedya yoluyla izleyici geleneksel ve dini unsurları barındıran ceza hakkının artık insan eline geçtiğini yumuşak bir şekilde benimsetilmiş olur. Bu noktada *mythos*’tan *logos*’a geçişin evreleri görülebilir. Erken dönemde herkese eşit pay verilmesini sağlayan bu tanrıçalar, daha sonra insan kaderini ve ömrünü belirleyen tanrıçalar olarak karşımıza çıkarlar. Thomson (2004), bu değişimi özel mülkiyetin artışına bağlar. Daha önce eşit bir şekilde kura ile dağıtılan paylardan daha fazla almaya başlayan zengin kesim, diğerlerinin bu paylaşıma boyun eğmesi için toplumsal değerleri değiştirme yoluna gitmiş ve *Moirai*’lar da artık insanın doğuştan belli olan payını, yani kaderini belirleyen tanrıçalar olmuşlardır. Bu noktada ‘erdemli olmak’ için bireye düşen kaderine boyun eğmek ve fazlasını istememektir (Arıcı, 2005).

Tragedya yazarı Aiskhylos’un *Agamamenon* adlı tragedyasında ölçülü olmak şu sözlerle dile getirilir: “*İnsanlar hürmet edilecek şeyleri ayakaltında çiğnemiş ve ya başı üstünde tutmuş, tanrıların umurunda mı? – Yüreklerinde Tanrı korkusu olanlar böyle söz söylemez.(felaket) evleri mallarla dopdolu olunca azgınlık duyanların başına gelir. Ölçülü olmak erdemlerin en büyüğüdür. (...) yok oluştan kurtuluş yoktur: mal bolluğundan başı dönüp doğruluğun ulu tapınağını tekmeleyen için.*” (Aiskhylos, 1964).

Tragedyalarda *sôphrosûnê* kavramı “tanrılara saygı gösterme-*eusebeia*”, “ana-babaya saygı” ve “konuğa-yabancıya saygı” anlamlarında da kullanılır. Bunlar, Orpheusçu inançtan gelen

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013



yazılı olmayan üç değerdir (Thomson, 2004). Tragedyalarda tanrılara saygıya verilen önemle ilgili pek çok örnek bulmak mümkündür: “Tanrılara hürmetsizlik başka hürmetsizlikler doğurur. (...) Olağandır, eski azgınlıklar, yaramaz kişilerde er geç yeni bir azgınlık doğurur. (...) Doğruluğun ışığı bacası az tüten evlerde parıldar.” (Aiskhylos, 1964: 7).

“Gururdan zalim insanlar doğar. Aşırılık ve çılgınlıklarla beslenen bir gurur, kendini yükseklerde görür. Fakat akıbeti nihayetsiz bir uçuruma yuvarlanmaktır. (...) İnsan, Dike’den korkmadan, tanrıların oturdukları yere hümet etmeden, sözlerinde, hareketlerinde manasız bir gurura kapılıp kutsal şeylere saldırırsa, dilerim, bu isyanının karşılığı olan feci akıbeti mahkûm olsun” (Sophokles, 2002, 3).

Tragedyalarda üzerinde durulan değerlerden olan “vatan, millet, devlet sevgisi” gibi değerler özellikle Peisistratos dönemi ile başlayan ‘süreçte sıklıkla işlenmiş değerlerdir. Aiskhylos’un *Persler* adlı tragedyası Yunanlıların Persler karşısında kazandıkları büyük zafer sonrasında, düşmana ağıt formunda yazılmış vatansever bir methiyedir. Oyunda Yunanlıların bağımsızlığına vurgu yapılmaktadır. Sophokles’in *Antigone* adlı tragedyasında bu değerler şu sözlerle yüceltilir:

“Her kim yakınlarını

Üstün tutarsa yurt sevgisinden

Onu adam yerine koymam, çünkü ben...

Devlet tehlikeyken susamam,

Yurt düşmanlarını da kendime dost saymam.

Şunu usumuzdan çıkarmayalım:

Varlığımız bu devletin gölgesinde”(Sophokles, 2002:182-185).

Tragedyalarda demokrasi değeri tiranlık karşıtı olarak işlenmiştir. Özellikle Atina devletinin demokrasisi ve bu yönüyle diğer kent devletlerden üstün olduğu vurgusu tragedyalarda sıklıkla karşımıza çıkmaktadır. Atina’nın demokrasi olarak gelişimi tragedyalarda izlenebilmektedir. Günümüze kalan en eski tragedya olan Aiskhylos’un *Persler*’i otokrasi ve cumhuriyetçi özerklik arasındaki önemli farklar üzerinde bir düşünce içermektedir (Cartledge, 2013). Bu tragedyadan on yıl sonra yazdığı *Yalvaran Kadınlar* adlı eserde Aiskhylos, Yunan bakış açısından krallık üzerine bir düşünce dile getirmektedir. Aiskhylos’un *Sunu Taşıyanlar* adlı tragedyasının başlıca konusu, Argos’ta kurulan tiranlıktan kurtulmaktır. Tiranlıktan kurtularak özgürlük, düzen ve *sôphrosûnê* yani sonuç olarak demokrasi geri gelecektir. Demokrasinin bir değer olarak izleyiciye kazandırılması, yine tragedyanın özünde olan çatışma ile yakalanmaya çalışılmış ve demokrasiye karşıt öge olarak tiranlık kullanılmıştır. Aiskhylos’un *Agamemnon* tragedyasında “Bu utanca katlanılmaz doğrusu; ölmek yeğdir. Tyranlığa boyun eğmektense ecel şerbetini içmek hayırlı.” (Aiskhylos, 1964: 352).

Sonuç

Toplumsal düzeni sağlamak için geliştirilen değerler, bireysel menfaatlerden çok toplumsal menfaatler doğrultusunda oluşturulur ve geliştirilirler. Ancak buna rağmen, bireylerin bu değerleri kabullenmesi ve benimsemesi bir aidiyet duygusu yaratacak ve bireyin toplum tarafından kabul görmesini sağlayacaktır. Devlet, millet, vatan, dil, din, ortak tarih, gelenek ve görenekler, demokrasi, sevgi, saygı gibi sıralanabilecek olan değerler, toplumdan topluma farklılık gösterdiği gibi aynı toplum içerisinde farklı zamanlarda değişim yaşadıkları görülebilmektedir.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013



Çalışmamızda ele alınan tarihsel süreçte Antik Yunan toplumunun değerlerinin neler olduğu ve zaman içerisinde bu değerlerde yaşanan değişimlerin nasıl olduğuna değinilmiştir. Bu değişim, tragedyalarda izlenebilmektedir. Çünkü tragedya M.Ö. 7. yüzyılda başlayan Antik Yunan toplumunun değişimi ile ortaya çıkmış ve bu süreçte gelişmiştir. Yapısı ve amacı bakımından yaratıcı olan Antik Yunan toplumunun değerlerini gözler önüne sermektedirler. Kent devlet yapısının ortaya çıkışı ve “Büyük Kolonizasyon Dönemi”nin Yunan toplumunda yarattığı ekonomik ve sosyolojik değişim değerlerin de değişimini beraberinde getirmiştir. Kent devlet modelinin biricikliği inancı ve bunun bekasının sağlanması isteği ve bir ‘ulus’ bilinci yaratma isteği yeni değerlerin oluşmasına katkıda bulunmuş anlayışlardır. Peisistratos ile başlayan bu süreçte, yeni değerlerin halka benimsetilmesi yani değerler eğitiminin aracı olarak tragedya kullanılmıştır. Bu sebeple aslen Yunan tanrıları arasında yer almayan ama halk tarafından benimsenmiş olan Dionysos tapımı devlet tarafından resmen kabul edilmiş ve bu tapımın bir takım avantajlarından faydalanılarak değiştirilmek istenen değerler ve yenileri halka kolaylıkla benimsetilebilmiştir.

Antik Yunan düşüncesine göre, eğitim sadece soylular ve zenginler içindir. Halkın eğitimi ise sadece itaat etmelerini sağlayacak kadar olmalıdır ve bu eğitim ancak korku yoluyla verilebilir. İşte tragedya yapısı da bu amaçla oluşturulmuştur. Ölçülü olmanın en büyük erdem sayıldığı dönem içerisinde kent devletinin devamı bu değere bağlanmış ve tragedyalarda halka özellikle bu değer benimsetilmeye çalışılmıştır. Zaafları olan tragedya kahramanı sırf bu zaafları yüzünden hata işler ve bunun sonucunda büyük acılar çeker şekilde sunularak, kahramanla özdeşleşim kurmuş olan izleyicinin aynı hataları işlememesi istenmiştir. Bundan başka, konusunu mitoslardan alan tragedyalarda vatan sevgisi, demokrasi gibi değerler de işlenmiştir. Tragedya içerisinde öncelikle tanrılar ikna edilir ki değişimi istenen değerler dini inançlarına bağlı olan halk tarafından daha kolay benimsenebilsin. Böylece halkın tepkisiyle karşılaşmadan yumuşak bir biçimde yeni değerlerin ya da değiştirilen değerlerin kabulü sağlanmış olur.

Tragedya Atina’da Büyük Dionysia Festivalleri’nde devlet denetiminden geçtikten sonra sergilenirdi. Bu festivallerin düzenlendiği tarihlerin kent dışı katılımcılar için uygun olması dolayısıyla Atina, tragedya ile sadece kendi yurttaşlarını değil aynı zamanda diğer kent devletlerden gelen yurttaşları da eğitmiştir.

Antik Yunan dünyasının en önemli temsilcilerinden biri olan Atina’da, değerlerin aktarımı büyük ölçüde tragedya yoluyla yapılmıştır. Tragedya temelinde kent devleti yani polis benzeri bir toplumda tanrılarla ve birbirleriyle çatışan insanların ahlaki ikilemlerini açımlayan bir kamusal sanat biçimi, *polis*’in ifadesiydi. Tragedyaların çoğunun olay örgüsü Troya Savaşı’nın öyküleri gibi *polis* öncesindeki bir zamana ait öykülere dayanıyorsa da, oyunların aydınlattığı ahlaki meseleler *polis* toplumuyla ve onun yurttaşlarının yükümlülükleriyle ilgilidir. Tragedya, M.Ö. 5. Yüzyıl Atina’da yaşanan değişim ve gelişmelerin sonucunda formunu bulmuş ve Yunan dünyası için bir eğlence aracı olmaktan daha çok, etik ve politik değerlerin sözcüsü konumuna gelmiştir.

KAYNAKÇA

- Aiskhylos, (2010). *Eski Yunan Tragedyaları Oresteia*, Çev. Yılmaz Onay, Mitos Boyut Tiyatro Yayınları, İstanbul.
- Aiskhylos, (1997). *Persler*, Çev. Güngör Dilmen, İstanbul, MitosBoyut Yayınları.
- Aiskhylos, (1968). *Zincire Vurulmuş Prometheus*, Çev. A. Erhat, S.Eyuboğlu, Ankara, Bilgi Yayınevi.
- Aiskhylos, (1964). *Agamemnon*, Çev. A. Cevat Emre, İstanbul, MEB Yayınları.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013



- Aristoteles, (1998). Atinalıların Devleti, Çev: Suad Y. Baydur, Cumhuriyet Kitap.
- Aristoteles, (1995). *Poetika*. çev: İsmail Tunalı, İstanbul, Remzi Kitabevi.
- AĞAOĞULLARI, M.A. (2004). *Kent devletinden imparatorluğa*. İmge Kitabevi, 4. Baskı, İstanbul.
- AKBAŞ, O. (2008). Değer Eğitimi Akımlarına Genel bir Bakış. *Değerler Eğitimi Dergisi*, cilt. 6. No.16. 9-27.
- ALTUĞ, T. (2007). Estetik'in tarihi. *Felsefe Ansiklopedisi* (ed. A.Cevizci), cilt. 5, Ebabil Yayınları, Ankara, s.709.
- ARICI, O. (2005). *Antik Yunan Tragedyalarında Sophrosune ve Harmoni Düşüncesi*, Yayınlanmamış Tez, İ.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- ARICI, O. (2008). Antik Yunan tragedyasının metafiziği, *Cogito* 54.
- BİCKERTON, D. (2013). *Adem'in dili*. Çev. Mehmet Doğan. Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi. İstanbul.
- BONNARD, A. (2004). *Antik Yunan Uygarlığı 1*, çev. Kerem Kurtgözü, Evrensel Basım Yayın, İstanbul.
- BURNET, J.(2008). *Aristoteles-Eğitim Üzerine*, İstanbul.
- CROALLY, N. (2006). Tragedy's teaching, *A Companion to Greek Tragedy*, ed. Justina Gregory, India.
- DAVIDSON, T. (2008). *Greklerde Eğitim Düşüncesi*, Say Yayınları, İstanbul.
- DOĞANAY, A. (2010). Değerler Eğitimi. (Ed. Cemil Öztürk), *Sosyal Bilgiler Öğretimi*, Pegem Akademi. Ankara, s. 225–256.
- ERHAT, A. (1993). *Mitoloji Sözlüğü*, İstanbul, Remzi Kitabevi.
- EURİPİDES, (2003). *Bakkhalar*. Çev: Sabahattin Eyuboğlu, İstanbul, İşBankası Yayınları.
- EURİPİDES, (2001). *Eski Yunan Tragedyaları 2, Bakkhalar*, Mitos Boyut, çev. Güngör Dilmen, İstanbul.
- GÜNGÖR, E. (2000). *Değerler Psikolojisi Üzerine Araştırmalar*. Ötüken Yayınları. İstanbul.
- HALL, E.(1997). *The Sociology of Athenian Tragedy, The Cambridge Companion to Greek Tragedy*, Ed: P. E. Easterling, Cambridge University Press.
- İPLİKÇİOĞLU, B. (2007). *Hellen ve Roma Tarihinin Anahatları*. Arkeoloji ve Sanat Yayınları, İstanbul.
- KILAN-PAKSOY, B.(2011). *Tragedya ve Siyaset*, Mitos Boyut Yayınları, İstanbul.
- KRANZ, W. (1994). *Antik Felsefe: Metinler ve Açıklamalar*. Çev. Suad Y. Baydur, İstanbul. II. Basım.
- LİCKONA, T. (1992). Educating for character (How our schools can teach respect and responsibility). New York: Bantam Books.
- LİDDELL, H; Scott, R. (1940). *A Greek-English Lexicon*, Oxford, Clarendon Press, (Çevrimiçi) <http://www.perseus.tufts.edu/>, ed. Gregory Crane.
- MARTİN, T.R. (2012). *Eski Yunan*. Çev. Ümit Hüsrev Yolsal. Say Yayınları. İstanbul.

- NİETZSCHE, F. (1997). *Tragedyanın Doğuşu*, Çev: İ. Zeki Eyüboğlu, İstanbul, 1997, Say Yayınları.
- NORTH, H. (1966). *Sophrosyne, Self-Knowledge and Self-Restraint in Greek Literature*. Ithaca-NY. Cornell University Press.
- ÖZDEN, H.Ö. (2002). Hellenizm öncesi Yunan Felsefesinde Güzellik Anlayışları, *Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 17, 61-92.
- PETERS, Francis E. (2004). *Antik Yunan Felsefesi Terimleri Sözlüğü*, Çev: Hakkı Hünler, Paradigma.
- Sophokles, (1997). *Antigone*, Çev: Güngör Dilmen, Mitos Boyut.
- Sophokles, (2002). *Kral Oidipus*, Çev: Güngör Dilmen, Mitos Boyut Yayınları, 1. Basım.
- SOWERBY, R. (2012). *Yunan Kültür Tarihi*, İnkılap Kitapevi, İstanbul.
- THOMSON, G. (2004). *Tragedyanın Kökeni: Aiskhylos ve Atina*, çev: Mehmet H. Doğan, 2. Basım, İstanbul, Payel Yayınevi.
- VERNANT, J.P.; VIDA-NAQUET, P. (2012). *Eski Yunan'da Mit ve Tragedya*, Kabalcı Yayınevi, İstanbul.
- YILDIRIM, A.; ŞİMŞEK, H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- YÜCEL, O. (1990). Dionysos Ritüellerinden Tragedya ve Komedyaya. *Mimesis*, sayı.3, 24-36.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013





ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÇEVREYE YÖNELİK OLUMSUZ DAVRANIŞLARININ İNCELENMESİ*

*Osman ÇİMEN***

Serkan TİMUR

ÖZET

Tüm dünyayı etkileyen çevre sorunları incelendiğinde bu sorunların en önemli sebeplerinin insan kaynaklı davranışlar olduğu görülmektedir. İnsanların çevreye yönelik olumsuz davranışlarının sebepleri ve bu davranışları etkileyen faktörler bilindiğinde insanları bu davranışlara yöneltten faktörler ortadan kaldırılabilir. Bu noktadan hareketle bu çalışmanın amacı öğretmen adaylarının çevreye yönelik olumsuz davranışlarını etkileyen faktörleri ve bu davranışların sebeplerini incelemektir. Araştırma tarama modeli şeklinde tasarlanmıştır. Çalışma grubu Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi'nde öğrenim gören 239 öğretmen adayından oluşmaktadır. Çalışmada veri toplama araçları olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen Çevreye Yönelik Olumsuz Davranış Ölçeği (ÇYODÖ) kullanılmıştır. Geçerlilik ve güvenirlik analizi yapılan ölçeğin KMO değeri ,789; Cronbach alpha katsayısı ,70 olarak belirlenmiştir. Nicel verilerin analizi SPSS 18 paket programı ile t Testi ve ANOVA kullanılarak analiz edilmiş, nitel verilerin analizi ise NVİVO 9 programı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonunda öğretmen adaylarının çevreye yönelik olumsuz davranışlarının düşük ile orta düzey arasında olduğu; cinsiyet, sınıf düzeyi, anabilim dalı, gelir durumu değişkenlerinin çevreye yönelik olumsuz davranışları önemli düzeyde etkilemediği; çevre ile ilgili kulüp/dernek üyesi olma, çevreye yönelik endişe değişkenlerinin öğretmen adaylarının çevreye yönelik olumsuz davranışlarının belirlenmesinde önemli etkisinin olduğu belirlenmiştir. Öğretmen adayları çevreye yönelik olumsuz davranışları ile ilgili olarak “dikkat etmemek”, “alışkanlık olmaması”, “acele etme” ve “geri dönüşüm kutularının yaygın olmaması” nedenlerini vurgulamışlardır. Çalışma sonunda ulaşılan sonuçlarla ilgili öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Çevre sorunları, Çevreye yönelik olumsuz davranışlar, Öğretmen adayları

*Bu makale Crosscheck sistemi tarafından taranmış ve bu sistem sonuçlarına göre orijinal bir makale olduğu tespit edilmiştir.

** Arş. Gör. Dr. Gazi Üniversitesi, Biyoloji Eğitimi, El-mek: osman.cimen@gmail.com

AN INVESTIGATION INTO PRESERVICE TEACHERS' NEGATIVE BEHAVIORS TOWARDS THE ENVIRONMENT

ABSTRACT

An analysis of the environmental problems affecting the whole world reveals that the greatest cause of these problems is human behavior. If the reasons underlying people's negative behaviors towards the environment and the factors influencing these behaviors are documented, the factors leading people to do such acts can be prevented. The aim of the present study is investigate the factors influencing preservice teachers' negative behaviors towards the environment and the reasons underlying such behaviors. The research model employed the survey model. The sample comprised 239 preservice teachers studying at Çanakkale Onsekiz Mart University. The data collection instrument was Negative Environmental Behaviors Scale (NEBS) developed by the researchers. In the reliability and validity analysis, the KMO value was found to be .789 while the Cronbach's alpha coefficient was found to be .70. The quantitative data were analyzed by t-test and ANOVA on SPSS 18 software while the qualitative data were analyzed by means of NVIVO 9 software. The results revealed that preservice teachers' negative behaviors toward the environment were at low-intermediate levels; the variables of sex, class level, department, income level did not influence the negative behaviors towards the environment at a significant level; membership in environmental clubs, and environmental worries had significant effects on determining preservice teachers' environmentally negative behaviors. Preservice teachers emphasized the reasons "negligence", "lack of habit formation", "hurrying" and "nonavailability of recycling bins" for explaining environmentally negative behaviors. At the end of the study, some suggestions related to the results are presented.

Key Words: Environmental problems, Environmentally negative behaviors, Preservice teachers

GİRİŞ

İnsanoğlu doğa ilişkilerinin kökeni çok eskilere dayanmaktadır. Önceleri insanoğlu ile doğa arasında bir denge mevcutken, insanoğlunun elde ettiği kaynaklarla yetinmemesi, daha fazlasını doğadan almaya çalışması bir sistem olan doğanın işleyişini değiştirmiştir. İnsanoğlu ilk zamanlar çevre sorunlarıyla pek ilgilenmese de küresel hastalıklar, beslenme sorunu, radyasyonun insanları etkilemesi, ham maddelerin azalması gibi çevre sorunlarının insanları da etkilemesiyle çevre sorunlarının farkına varmaya başlamıştır.

Günümüzde bir yanardağda meydana gelen patlamanın etkileri kilometrelerce uzaklıkta başka ülkelere ulaşabilmekte, bir nükleer santralde meydana gelen sızıntı tüm dünyayı etkileyebilmektedir. Küresel hastalıklar, seller, orman yangınları, canlı türlerinin yok olması gibi çevre olayları yaşadığımız yüz yılda sıklıkla meydana gelmektedir. Yaşam standartlarının giderek yükselmesi ve dünya nüfusundaki hızlı artış doğal kaynakların aşırı kullanımına sebep olmaktadır. Artan nüfusun beslenme ve barınma gibi ihtiyaçları, doğal kaynak kullanımını hızlandırarak ciddi

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013



çevre sorunlarını beraberinde getirmiştir. Günümüzde bu sorunlar tüm dünyayı tehdit eder hale gelmiştir (Oweini & Houri, 2006).

Çeşitli çevre sorunları; küresel ısınma, şehirlerdeki hava kirliliği, su kıtlığı, gürültü kirliliği ve biyoçeşitlilik kaybı gibi çevrenin sürdürülebilirliğine tehdit oluşturmaktadır. Bu sorunların büyük bölümü insan davranışlarına dayanmaktadır (DuNann Winter & Koger, 2004; Gardner & Stern, 2002). İnsan davranışlarının çevre üzerine olumsuz etkileri çevrede sorunlar oluşturmakta ve bu sorunların çevrenin tüm unsurlarını olumsuz şekilde etkilediği bilinmektedir. Çevre sorunlarının ortadan kaldırılmasında bu sorunların kökeni olan insan davranışlarının çevre üzerine olumsuz etkisinin azaltılması gerekmektedir. Bu da insanların çevreye yönelik davranışlarının değişmesi ile mümkün olacaktır.

Çevre davranışlarının değiştirilmesinde ilgili davranışın geçmişi ile ilgili engellerin kaldırılması önemli bir noktadır. Bu durumda ilgili davranışı etkileyen ya da engelleyen faktörlerin bilinmesi önemlidir (Vining & Ebreo, 2002) Bu davranışların birçok faktör tarafından düzenlendiği anlaşılmaktadır. İnsanın çevreye yönelik davranışları ile ilgili birçok yaklaşım yer almaktadır. Eski yaklaşımlarda çevre bilgisindeki değişimin çevreye yönelik davranışı etkilediğini gösteren çalışmalar olsa da günümüzde sadece bilgede meydana gelen artışın çevreye yönelik davranışı etkilemediği ortaya konmaktadır (Kollmus & Agyeman, 2002).

Çevresel tutum ve çevreye yönelik davranışlar arasındaki ilişkiler oldukça karmaşıktır (Bjerke, Thrane & Jo Kleiven, 2006). Yapılan araştırmaların bir bölümü çevre ile ilgili bilgi düzeyinde meydana gelen artışın çevreye yönelik tutumu olumlu olarak etkilediğine işaret etse de bazı çalışma sonuçları farklılık göstermektedir (Iozzi, 1989). Bu durumun sebebi olarak tutumun ölçülmesinin zor olması ve tutumun kavram olarak ifade edilmesindeki farklılıklar gösterilebilir. Bununla birlikte 1970'li yıllarda yapılan araştırmalar bilginin tutumunu etkilediği yönündeki varsayımlarla örtüşmemektedir (Hounshell & Ligett, 1973). Ayrıca Gambro ve Switsky (1996), çevreye yönelik inançların bilgiye göre tutum üzerinde daha etkili olduğunu bildirmektedirler.

Yapılan araştırmalar çocukluk döneminde sınıf dışında gerçekleştirilen etkinliklerin bireylerin yetişkin dönemindeki çevreye duyarlı davranışlarını etkilediğini ortaya koymaktadır (Heft & Chawla, 2006; Wells & Lekies, 2006). Sınıf dışında gerçekleştirilen etkinliklerin öğrencilerin doğa ile etkileşiminin sağlanmasından dolayı önemli olduğu ifade edilmektedir (Louv, 2005). Meinhold ve Malkus (2005) tarafından yapılan araştırmada bireylerin çevreyle ilgili yaşamış oldukları olumlu deneyimlerin, çevreye yönelik gerçekleştirecekleri davranışların belirlenmesinde olumlu etkiye sahip olduğu ifade edilmektedir.

Çevreye yönelik davranışı etkileyen faktörler incelendiğinde sınıf düzeyi, cinsiyet, gelir düzeyi gibi değişkenlerin çevreye duyarlı davranışlar üzerindeki etkisinin incelendiği araştırmalara literatürde rastlanılmaktadır. Goldman, Yavetz ve Pe'er (2006) öğretmen yetiştirme programına katılan dört öğretmen adayının çevreye duyarlı davranışlarını incelenmişlerdir. Çalışma sonunda öğretmen adaylarının çevreye duyarlı davranışlarının sınırlı olduğu, ekonomik durum ve çevre ile ilgili önceki deneyimlerin öğrencilerinin davranışlarının oluşmasında etkili olduğu vurgulanmıştır. Easton, Ljunberg ve Chenberg (2009) yaptıkları araştırmada yüksek lisans yapan öğrencilerin çevreye duyarlı davranışlarını incelemişlerdir. Çalışma sonucunda yüksek lisans yapan öğrencilerinin çevreye duyarlı davranışlarının, eğitim düzeyi ve ekonomik durum gibi kişisel özelliklere göre değiştiğini belirlemişlerdir. Öztürk (2009) yaptığı araştırmada kız öğrencilerin çevreye duyarlı davranışlarının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

İlgili literatür incelendiğinde çevreye yönelik davranışlarla ilgili araştırmaların genellikle çevreye yönelik duyarlı davranışlar üzerine yoğunlaştığı; çevreye yönelik olumsuz davranışlar ilgili çok fazla araştırma olmadığı anlaşılmaktadır. Bu noktadan hareketle bu çalışmanın amacı öğretmen adaylarının çevreye yönelik olumsuz davranışlarını farklı faktörlere göre incelemek ve çevreye

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013



yönelik olumsuz davranışların nedenlerini ortaya koymaktır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Öğretmen adaylarının çevreye yönelik olumsuz davranışları cinsiyet, anabilim dalı, gelir düzeyi, sınıf düzeyi, çevre kulüp/ dernek üyeliği, çevreye yönelik merak ve endişe duyma değişkenlerine göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?

2. Öğretmen adaylarının çevreye yönelik olumsuz davranışlarının sebepleri nelerdir?

YÖNTEM

Çalışma betimsel bir alan çalışması olup, tarama modeli olarak oluşturulmuştur. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırmalara uygun bir modeldir (Karasar, 1999).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesinde öğrenim gören 239 öğretmen adayından oluşmaktadır. Öğretmen adaylarına ilişkin demografik bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1 Çalışma grubuna ait demografik bilgiler

Anabilim Dalı	Frekans (f)	Yüzde (%)
Fen Bilgisi Öğretmenliği	99	% 41
Sınıf Öğretmenliği	102	%43
Okul Öncesi Öğretmenliği	38	%16
Cinsiyet		
Kız	188	%79
Erkek	51	%21
Çevre Kulüp/Dernek Üyeliği		
Evet/Var	16	%7
Hayır/Yok	223	%93

Tablo 1 incelendiğinde çalışma grubunun %41'nin fen bilgisi öğretmenliği, %43'nün sınıf öğretmenliği, %16'sının okul öncesi öğretmenliği anabilim dallarında öğrenim gördüğü; öğretmen adaylarının %79'nun kız, %21'nin erkek olduğu ve %7'sinin çevre ile ilgili kulüp/dernek üyesi olduğu, %93'nün üyeliği olmadığı anlaşılmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama araçları olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu ve Çevreye Yönelik Olumsuz Davranış Ölçeği (ÇYODÖ) kullanılmıştır. Ölçek geliştirme sürecinde öncelikle konuyla ilgili literatür incelenmiştir. Yapılan araştırmalar sonunda çevreye yönelik olumsuz davranışlarla ilgili "geri dönüşüm", "çevresel etkinlik", "tasarruf" ve "çevre temizliği" olmak üzere dört tema belirlenmiştir. Belirlenen temalar ile ilgili uzman görüşleri doğrultusunda açık uçlu sorular oluşturulmuş ve bu sorular biyoloji öğretmen adaylarından oluşan bir gruba uygulanmıştır. Öğrenci cevaplarının analiz edilmesiyle çevreye yönelik olumsuz davranış ölçeği ile ilgili maddeler yazılmıştır. Uzman görüşleri alınarak 17 maddeden oluşan taslak ölçek oluşturulmuştur. Faktör analizi ve güvenirlik çalışmaları yapılan taslak ölçekten 7 madde çıkartılmış ve nihai Çevreye Yönelik Olumsuz Davranış Ölçeği (ÇYODÖ) oluşturulmuştur. Geliştirilen ÇYODÖ ölçeği 10 maddeden oluşmakta ve Ölçeğin Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ,789, Barlett Sphericity testi anlamlılık düzeyi 0,00 olarak, Cronbach alpha güvenirlik katsayısı ,70 olarak belirlenmiştir. ÇYODÖ davranışın sıklığına göre 1'den 5'e kadar olmak üzere 5

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013

dereceden oluşmaktadır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan "10" en yüksek puan ise "50'dir. Ölçekte yer alan maddelerin altında bu davranışların sebepleri boşluk bırakılarak öğretmen adaylarına sorulmuştur. Böylelikle hem çevreye yönelik olumsuz davranışın sıklığı hem de davranışın sebepleri irdelenmiştir.

Verilerin Analizi

Çalışma sonunda elde edilen nicel veriler t testi ve ANOVA ile analiz edilmiş, betimsel analizlerin ifade edilmesinde frekans ve yüzde değerleri kullanılmıştır. Nitel veriler ise içerik analizi yapılar Nvivo paket programı ile analiz edilmiştir.

BULGULAR

Bu bölümde araştırma sonunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 2'de öğretmen adaylarının ÇYODÖ puanlarına ait betimsel bulgular sunulmuştur.

Tablo 2 Öğretmen adaylarının ÇYODÖ puanlarına ait betimsel bulgular

N	En düşük	En yüksek	$\bar{X}$	S
239	10	48	24,48	6,02

Tablo 2 incelendiğinde öğretmen adaylarının ÇYODÖ ortalama puanlarının $\bar{X}=24,48$ olduğu anlaşılmaktadır. Bu değer öğretmen adaylarının çevreye yönelik olumsuz davranış puanlarının düşük düzey ile orta düzey arasında olduğunu göstermektedir.

Tablo 3'te öğretmen adaylarının cinsiyet değişkenine göre ÇYODÖ puanları t- Testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 3 Öğretmen adaylarının cinsiyet değişkenine göre ÇYODÖ puanları t-testi sonuçları

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Kız	188	24,13	5,63	237	1,050	0,295
Erkek	51	25,13	7,31			

Tablo 3'te kız öğretmen adaylarının ÇYODÖ ortalama puanlarının $\bar{X}=24,13$, erkek öğretmen adaylarının ÇYODÖ ortalama puanları $\bar{X}=25,13$ 'tür. Erkek öğretmen adaylarının çevreye yönelik olumsuz davranış puanları arasındaki farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir ($t_{(237)}=1,050$; $p>0,05$).

Tablo 4'te anabilim dalı değişkenine göre ÇYODÖ puanları ANOVA sonuçları verilmiştir.

Tablo 4 Anabilim dalı değişkenine göre ÇYODÖ puanları ANOVA sonuçları

	KT	SD	KO	F	p
Gruplar içi	110,504	2	55,252	1,527	0,219
Gruplar arası	8537,973	236	36,178		
Toplam	8648,477	238			

Tablo 4 incelendiğinde anabilim dalı değişkenine göre öğretmen adaylarının çevreye yönelik olumsuz davranış ölçeği puanlarının anlamlı olarak farklılaşmadığı görülmektedir ($F_{(2-236)}=1,527$; $p>0,05$). Bu bulguya göre anabilim dalı değişkeninin çevreye yönelik olumsuz davranışları etkileyen önemli bir değişken olmadığı söylenebilir.

Tablo 5'te sınıf düzeyi değişkenine göre öğretmen adaylarının ÇYODÖ puanları t-Testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 5 Sınıf düzeyi değişkenine göre öğretmen adaylarının ÇYODÖ puanları t-testi sonuçları

Sınıf düzeyi	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
3. Sınıf	175	24,33	5,94	237	0,061	0,952
4. Sınıf	64	24,39	6,30			

Tablo 5'te 3. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının ÇYODÖ puanları $\bar{X}=24,33$, 4. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının ÇYODÖ puanları $\bar{X}=24,39$ olduğu anlaşılmaktadır. T testi sonuçları incelendiğinde 3. ve 4. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının ÇYODÖ puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir ($t_{(237)}=0,061$; $p>0,05$). Bu noktadan hareketle öğretmen adaylarının çevreye yönelik olumsuz davranışlarının sınıf düzeyi değişkenine göre önemli olarak değişmediği ifade edilebilir.

Tablo 6'da çevre dersi alma durumu değişkenine göre öğretmen adaylarının ÇYODÖ puanları t-Testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 6 Çevre dersi alma durumu değişkenine göre öğretmen adaylarının ÇYODÖ puanları t-testi sonuçları

Çevre dersi alma durumu	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Evet	196	24,51	6,05	237	0,869	0,386
Hayır	43	23,62	5,90			

Tablo 6 incelendiğinde çevre dersi alan öğretmen adaylarının ÇYODÖ puanlarının $\bar{X}=24,51$, çevre dersi almayan öğretmen adaylarının ÇYODÖ puanlarının $\bar{X}=23,62$ olduğu görülmektedir. T testi sonuçlarına bakıldığında öğretmen adaylarının çevreye yönelik olumsuz davranış puanlarının anlamlı olarak değişmediği anlaşılmaktadır ($t_{(237)}=0,869$; $p>0,05$). Bu bulgu çevre dersi alma durumunun çevreye yönelik olumsuz davranışların oluşmasında önemli bir etkisinin olmadığı şeklinde vurgulanabilir.

Tablo 7'de gelir durumu değişkenine göre öğretmen adaylarının ÇYODÖ puanları ANOVA sonuçları sunulmuştur.

Tablo 7 Gelir durumu değişkenine göre öğretmen adaylarının ÇYODÖ puanları ANOVA sonuçları

	KT	SD	KO	F	p
Gruplar içi	110,181	4	27,545	0,755	0,556
Gruplar arası	8538,296	234	36,488		
Toplam	8648,477	238			

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013

Tablo 7'de öğretmen adaylarının ÇYODÖ puanlarının ailelerinin gelir düzeylerine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı görülmektedir. Bu bulgu gelir düzeyi değişkeninin çevreye yönelik olumsuz davranışların yordanmasında önemli bir etkiye sahip olmadığı şeklinde belirtilebilir.

Tablo 8'de çevre ile ilgili merak değişkenine göre öğretmen adaylarının ÇYODÖ puanları ANOVA sonuçları verilmiştir.

Tablo 8 Çevre ile ilgili merak değişkenine göre öğretmen adaylarının ÇYODÖ puanları ANOVA sonuçları

	KT	SD	KO	F	p	Scheffe
Gruplar içi	731,019	3	243,673			
Gruplar arası	7917,458	235	33,691	7,233	0,00	Hiç merak etmiyorum-Çok merak ediyorum
Toplam	8648,477	238				

Tablo 8'de öğretmen adaylarının ÇYODÖ puanlarının çevre ile ilgili merak değişkenine göre anlamlı olarak değiştiği anlaşılmaktadır ($F_{(3-235)}=7,233; p<0,00$). Scheffe sonuçları incelendiğinde puanlar arasındaki farklılığın “Hiç merak etmiyorum-Çok merak ediyorum” arasında olduğu görülmektedir. Bu bulgu çevre ile ilgili merak değişkeninin çevreye yönelik olumsuz davranışları etkileyen önemli bir değişken olduğuna işaret etmektedir.

Tablo 9'da çevre kulüp/dernek üyeliği değişkenine göre öğretmen adaylarının ÇYODÖ puanları t testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 9 Çevre kulüp/dernek üyeliği değişkenine göre öğretmen adaylarının ÇYODÖ puanları t testi sonuçları

Çevre kulüp/dernek	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Üye	16	21,50	6,73			
Üye değil	223	24,55	5,79	237	1,971	0,05

Tablo 9'da çevre ile ilgili kulüp/dernek üyesi olan öğretmen adaylarının ÇYODÖ puanlarını $\bar{X}=21,50$, çevre kulüp dernek üyesi olmayan öğretmen adaylarının ÇYODÖ puanları $\bar{X}=24,55$ 'tir. Çevre ile ilgili kulüp üyesi olmayan öğretmen adaylarının çevreye yönelik olumsuz davranışları betimsel olarak daha fazladır. T testi sonuçları göz önünde bulundurulduğunda puanlar arasındaki farklılığın çevre ile ilgili kulüp dernek üyesi olan öğretmen adayları lehine anlamlı olduğu görülmektedir ($t_{(237)}=1,971; p<0,05$).

Tablo 10'da öğretmen adaylarının çevre ile ilgili endişe değişkenine göre ÇYODÖ puanları t testi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 10 Öğretmen adaylarının çevre ile ilgili endişe değişkenine göre ÇYODÖ puanları t testi sonuçları

Çevre endişe	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013

Tablo	Evet	155	23,03	5,69	237	4,778	0,00	10
	Hayır	84	26,77	5,90				

incelendiğinde çevre ile ilgili endişe duyan öğretmen adaylarının ÇYODÖ puanları $\bar{X}=23,09$, endişe duymayan öğretmen adaylarının ÇYODÖ puanları $\bar{X}=26,77$ 'dir. Çevreye yönelik endişeye duyan öğretmen adaylarının çevreye yönelik olumsuz davranış puanlarının betimsel olarak daha düşüktür. T testi sonuçları incelendiğinde puanlar arasındaki farklılığın çevreye yönelik endişeye sahip olmayan öğretmen adayları lehine olduğu görülmektedir ($t_{(237)}=4,778$; $p<0,00$). Bu sonuç endişe değişkeninin çevreye yönelik olumsuz davranışların belirlenmesinde önemli bir değişken olduğuna işaret etmektedir.

Tablo 11'de çevreye yönelik olumsuz davranışların nedenleri ile ilgili öğretmen görüşlerine ait bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 11 Çevreye yönelik olumsuz davranışların nedenleri ile ilgili öğretmen görüşlerine ait bulgular

Tema	Neden	Frekans (f)	Yüzde (%)
Geri dönüşüm	Geri dönüşüm kutularının yaygın olmaması	71	25
	Acele etmek	53	18
	Dikkat etmemek	33	11
	Atıkları ayırmanın zor olması	15	5
	Bilgisizlik	4	1
Tasarruf	Dikkat etmemek	66	23
	Alışkanlık olmaması	37	13
	Unutkanlık	30	10
	Acele etmek	14	5
	Faturadan tasarruf etmek	11	4
	Başkasından beklemek	11	4
	Faydasının olduğuna inanmamak	8	3
Çevre temizliği	Acele etmek	69	24
	Dikkat etmemek	43	15
	Atık kutularının bulunmaması	29	10
	Başkalarının atıklarını almak istememek	16	6
	Alışkanlık olmaması	10	3
	Başkalarının görevi olarak görmek	4	1
Çevre ile ilgili etkinlik (Panel, konferans, belgesel v.b.)	Yeterli zaman bulamamak	58	20
	Etkinliklerden haberdar olmamak	49	17
	Çevre konularını önemsememek	28	10
	İlgi duymamak	25	9
	Çevre ile ilgili etkinliklerin yeterince olmaması	13	5
	Çevre konularının gündemde olmaması	11	4
	Faydasının olmadığını	8	3

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013

düşünmek

Tablo 11'de öğretmen adaylarının çevreye yönelik olumsuz davranışları ile ilgili olarak görüşleri incelendiğinde geri dönüşüm teması için geri dönüşüm kutularının yaygın olmaması (%25), acele etmek (%18) ve dikkat etmemek (%11); tasarruf teması için dikkat etmemek (%23), alışkanlık olmaması (13) ve unutkanlık (%11); çevre temizliği teması için acele etmek (%24), dikkat etmemek (15) ve atık kutularının bulunmaması (%10); çevre ile ilgili etkinlik teması için yeterli zaman bulamamak (%20), etkinliklerden haberdar olmamak (%17) ve çevre konularını önemsememek (%10) maddelerinin en çok ifade edilen çevreye yönelik olumsuz davranış nedeni olduğu ortaya çıkmaktadır.

Çevre sorunlarının nedenleri ile ilgili öğretmen adaylarının görüşlerine ait alıntı örnekleri şu şekildedir: F8: "Geri dönüşüm kutuları okulumuzda çok yaygın değil ulaşmamız zor oluyor." F18: "Çoğu zaman derse yetişmek zorunda olduğum için odanın ışığı açık kalabiliyor. O3: "Çevre ile etkinlikler ilgimi çekmiyor." O9: "Çevre ile ilgili paneller çok duyurulmuyor. Haberimiz olmuyor." F23: "Sınıftan çıkarken bazen bardaklar sıranın altında unutabiliyorum.O23: "Sınıftan çıkarken başkalarının çöp bardaklarını almam. Bu benim görevim değil." F22: "Televizyonu kapatma düğmesinden kapatmayı bazen unutuyorum, dalgınlığıma geliyor."

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırma sonunda öğretmen adaylarının çevreye yönelik olumsuz davranışlarını etkileyen faktörler ve bu davranışlarının nedenleri sunulmuştur.

Öğretmen adaylarının çevreye yönelik olumsuz davranışlarının düşük düzey ile orta düzey arasında olduğu belirlenmiştir. Farklı değişkenlerin öğretmen adaylarının çevreye yönelik olumsuz davranışlarına etkisi incelendiğinde cinsiyet değişkeninin önemli bir etkiye sahip olmadığı ortaya çıkmıştır. Hines ve diğerleri (1996) yaptıkları çalışmada çevreye duyarlı davranış ve cinsiyet arasında önemli düzeyde ilişki olmadığını ortaya koymuşlardır. Bununla birlikte Schultz, Oskamp ve Mainieri (1995) yaptıkları çalışmada geri dönüşüm davranışının cinsiyete göre değişmediğini vurgulamışlardır. Bu sonuçlar bu çalışmada elde edilen sonuçlarla paralellik gösterse de cinsiyet ve çevreye yönelik davranış arasında ilişki olduğunu ortaya koyan çalışmalar da bulunmaktadır (Öztürk, 2009; McStay & Dunlap, 1983).

Araştırma sonunda elde edilen sonuçlardan birisi anabilim dalı ve sınıf düzeyi değişkeninin çevreye yönelik olumsuz davranışları önemli düzeyde etkilemediğinin tespit edilmesidir. Bu sonuçlar anabilim dalı ve sınıf düzeyi değişkenlerinin öğretmen adaylarının çevreye yönelik davranışlarının belirlenmesinde etkili olmadığına işaret etmektedir. Koç ve Karatekin (2013) coğrafya öğretmen adaylarının çevreye yönelik davranışlarının sınıf düzeyine göre önemli değişiklikler göstermediğini belirtmişlerdir.

Ailenin gelir durumu ve çevre dersi alma değişkenlerinin çevreye yönelik olumsuz davranışları belirlenmesinde önemli etkiye sahip olmadığı belirlenmiştir. Bu sonuç sadece ders almanın, bilmenin çevre duyarlılığının oluşmasında etkili olmadığını ortaya koymaktadır. Günümüzde sadece bilgede meydana gelen artışın çevreye yönelik davranış etkilemediği bilinmektedir (Kollmus & Ageyman, 2002).

Çevre kulüp dernek üyeliği, çevre ile endişe düzeyi ve çevre ile ilgili merak düzeyi değişkenlerinin öğretmen adaylarının çevreye yönelik olumsuz davranışlarını önemli düzeyde etkilemesi çalışmada elde edilen önemli sonuçlar arasında yer almaktadır. Başka bir ifade ile çevre ile ilgili kulüp etkinliklerine katılan; çevrenin geleceği ile ilgili endişe duyan, merak duyan öğretmen adaylarının çevreye yönelik davranışlarının da daha duyarlı oldukları söylenebilir.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013



Çevreyi hayatın bir parçası olarak görmenin, çevre ile ilgili deneyimlere sahip olmanın çevre duyarlılığının sağlanmasındaki önemli rolü olduğu anlaşılmaktadır. Başka bir ifade ile çevre gönüllüsü olan bireylerin çevreye yönelik olumsuz etkileri daha az düzeyde olmaktadır. Gürbüz ve Çakmak (2012) yaptıkları araştırmada çevre ile ilgili kuruluşlara üye olmanın biyoloji öğretmen adaylarının çevre davranışlarına olumlu etkisinin olduğunu vurgulamışlardır. Bu sonuç çalışma sonuçları ile paralellik gösterse de literatürde farklı sonuçlar da bulunmaktadır. Uzun ve Sağlam (2007) yaptıkları araştırmada gönüllü çevre kuruluşlarına üye olma değişkeninin çevre davranışlarına önemli bir etkisinin olmadığını ifade etmişlerdir.

Öğretmen adaylarının çevreye yönelik olumsuz davranışlarının nedenlerine bakıldığında "Dikkat etmeme", "Acele etme", "Geri dönüşüm kutularının yaygın olmaması", "Yeterli zaman bulamamak" ve "Alışkanlık olmaması" sebeplerinin en çok belirtilen nedenler olduğu anlaşılmaktadır. Geri dönüşüm teması ile ilgili olumsuz davranışların sebepleri ile ilgili sonuçlar incelendiğinde "Geri dönüşüm kutularının yaygın olmaması" nedeninin dikkat çektiği görülmektedir. Tasarruf teması ile ilgili olumsuz davranışların nedenleri incelendiğinde "Dikkat etmemek" nedeninin öne çıktığı anlaşılmaktadır. Çevre temizliği teması ile ilgili olarak da "acele etmek" nedeni en çok belirtilen nedendir. Çevre etkinlik teması için "Yeterli zaman bulamamak" teması en çok ifade edilen sebeptir.

Sonuç olarak çevrenin insanın hayatının içinde olmasını sağlayan, çevreyi düşünmeyi sağlayan faktörlerin çevreye yönelik davranışlara yön verdiği, insanların çevreye yönelik olumsuz davranışlarında zaman bulma, ulaşılabilirlik, dikkat gibi etmenlerin etkili olduğu söylenebilir.

Çalışmada elde edilen sonuçlar doğrultusunda şu önerilerde bulunulabilir;

- Çevre kulüp dernek üyesi olan, çevre ile deneyim sahibi olan, çevreye yönelik kaygı duyan biyoloji öğretmen adaylarının davranışlarının çevreye yönelik olumsuz etkilerinin daha az olduğu düşünüldüğünde üniversitelerde bu tür kulüp ve derneklere öğretmen adaylarının katılmaları teşvik edilmelidir.
- Araştırmada ulaşılan sonuçlardan birisi geri dönüşüm kutularının bulunmasında karşılaşılan güçlülüdür. Üniversitelerde, okullarda ve diğer eğitim kurumlarında bu kutular yaygınlaştırılmalıdır.
- Çevre ile ilgili etkinlikler düzenlenirken bu etkinliklerle ilgili duyurular etkili bir şekilde yapılarak bu etkinliklere öğretmen adaylarının katılımı sağlanmalıdır.
- Çevre ile ilgili etkinlikler planlanırken çevrede insanların olumsuz davranışa yönelten sebeplerinin (Acele etme, yeterli zaman bulamamak gibi) ortadan kaldırılmasını sağlayacak çözümlere yer verilmelidir.

KAYNAKÇA

- BJERKE, T., THRANE, C. and KLEİVEN, J. (2006) . Outdoor recreation interests and environmental attitudes in Norway. *Managing Leisure*, (11), 116-128.
- DUNANN WINTER, D. and KOGER, S.M. (2004). *The psychology of environmental problems*. Lawrence Erlbaum, Mahwah, NJ.
- EASTON, J., LUJENBERG, M.K. ve CHENG, J. (2009). Discourses of proenvironmental behavior: experiences of graduate students in conservation-related disciplines. *Applied Environmental Education & Communication*, 8, (2), 126-134

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013



- GAMBRO, J.S. and SWİTSKY, H.N. (1996). A National survey of high school students' environmental knowledge. *Journal of Environmental Education*, 27, (3), 28-33.
- GARDNER, G.T. and STERN, P.C. (2002) Environmental problems and human behavior (2nd ed.) Pearson Custom Publishing, Boston, MA
- GOLDMAN, D., YAVETZ, B., and PE'ER, S. (2006). Environmental literacy in teacher training in Israel: Environmental behavior of new students. *The Journal of Environmental Education*, 38 (1), 3-22.
- GÜRBÜZ, H. ve ÇAKMAK, M. (2012). Biyoloji bölümü öğrencilerinin çevreye yönelik tutumlarının incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 162-173.
- HEFT, H. and CHAWLA, L. (2006). Children as agents in sustainable development. In M. Blades & C. Spencer (Eds.), *Children and their environments*. Cambridge: Cambridge University Press.
- HİNES, J. E., HUNGERFORD, H. R., TOMERA, A. N., (1986/87). Analysis and synthesis of research in responsible environmental behavior: a meta-analysis. *Journal of Environmental Education*, 18, 1-8.
- HOUNSHELL, P., and LİGGETT, L. (1973). Assessing the effectiveness of environmental education. *The Journal of Environmental Education*, 5, (2), 28-30.
- KARASAR, N. (1999). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım Ltd. Şti.
- KOÇ, H. ve KARATEKİN, K. (2013). Coğrafya öğretmen adaylarının çevre okuryazarlık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Marmara Coğrafya Dergisi*. 139-174.
- KOLLMUS, A. and AGYEMAN, J. (2002). Mind the gap: why do people act environmentally and what are the barriers to pro-environmental behaviour. *Environmental Education Research*. 8(3): 239-258.
- LOUV, R. (2005). *Last child in the woods: saving our children from nature deficit disorder*. Algonquin of Chapel Hill, North Carolina.
- LOZZİ, L.A. (1989). What research says to the educator. *Journal of Environmental Education*. 20, 3-9.
- MCSTAY, Jan R., and DUNLAP, R. E. (1982). Male-female differences in concern for environmental quality. *International Journal of Women's Studies*, 6 (4), 291-301.
- MEINHOLD, J. L. and MALKUS, A. J. (2005). Adolescent environmental behaviors: can knowledge, attitudes and self-efficacy make a difference?. *Environment and Behavior*, 37 (4), 511-532.
- OWEİNİ, A. ve HOURİ, A. (2006). Factors affecting environmental knowledge and attitudes among lebanese college students. *Applied Environmental Education and Communication*, 5, 95-105.
- ÖZTÜRK, G. (2009). *Investigating pre-service teacher's environmental literacy through their epistemological beliefs*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. ODTU Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- SCHULTZ, P.W., OSKAMP, S., & MAINIERİ, T. (1995). Who recycles and when? A review of personal and situational factors. *Journal of Environmental Psychology*, 15, 105-121

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013



- UZUN, N. ve SAĞLAM, N. (2006). Ortaöğretim Öğrencileri İçin Çevresel Tutum Ölçeği Geliştirme ve Geçerliliği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 240-250.
- ÜNAL, S., MANÇUHAN, E., ve SAYAR, A. (2001). *Environmental awareness, environmental knowledge and its education*. İstanbul: Marmara University Publication.
- VİNİNG, A. and EBREO, K. (2002). Emerging theoretical and methodological perspectives on conservation behavior. R.B. Bechtel, A. Churchman (Eds.), *Handbook of environmental psychology*, Wiley, New York, 551–558.
- WELLS, N. and LEKIES, K. (2006). Nature and the life course. *Children, Youth and Environments*, 16 (1), 24-34.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013





ANTALYA YÖRESİNDE GELENEKSEL BİR ÇEREZ VE GELENEKSEL BİR MESLEK OLARAK TİRMİS VE TİRMİŞÇİLİK*

*Mahmut DAVULCU***

ÖZET

Çerezler, “yemek dışında yenilen yaş veya kuru yemiş vb. şeyler, atıştırılmalık” olarak tanımlanmaktadır. Türk mutfağında atıştırılmalık, tamamlayıcı bir tat ve çeşni olarak karşımıza çıkan çerezler günlük hayatımızda hiç de azımsanmayacak önemli bir yer işgal etmektedir. Türkiye topraklarında çerezler gerek çeşit olarak ve gerekse üretim tarzı olarak yöreden yöreye değişebilen bir karakter taşımaktadır.

Bu makalenin çıkış noktasını Antalya coğrafyasının yerel bir cerezi olan tirmis teşkil etmektedir. Tirmis, anavatanı Akdeniz havzası olan, baklagiller sınıfından, otsu ve yıllık bir bitkiden elde edilen bir yiyecektir. Bilimsel ismi *Lupinus Albus L.* (veya *Lupinus termis*) olan tirmis, Türkiye coğrafyasında termiye, acı bakla, delice bakla, gavur baklası, kurt baklası, mısır baklası, yahudi baklası gibi değişik isimlerle adlandırılmaktadır. Çerez olarak Konya ve Isparta yöresinde termiye adıyla tüketilen tirmis, aynı şekilde Akdeniz ülkelerinin ortak lezzetlerinden de birisidir. Mısır’da turmus ya da termis, Portekiz’de tremço, İspanya’da altramuces (altramuza) isimleriyle bilinmektedir.

Tirmis ev içerisinde üretilip tüketildiği gibi aynı zamanda çarşıda da satılmaktadır. Tirmisçi, tirmisi tatlandırarak çarşıda satan meslek erbabıdır. Antalya’da yaygın kullanımı olan “Davetsiz düğüne tirmisçi gider” sözü tirmisçiliğin halk kültürü ve hayatındaki etkisini ortaya koyan küçük bir örnektir. Geleneksel bir meslek olan tirmisçilik Antalya’da nesillerden beri sürdürülmektedir. Tirmisçiler dün olduğu gibi bugün de mesleklerini seyyar satıcı olarak gerçekleştirmektedir.

Gerçekleştirilen saha çalışması sonucunda elde edilen materyal ışığında hazırlanan bu makale, tirmisi ve tirmisçiliği halkbilimsel bir gözle analiz ederek ortaya koymayı amaçlamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Tirmis, Tirmisçilik, Halk mutfağı, Geleneksel meslek, Somut olmayan kültürel miras.

*Bu makale Crosscheck sistemi tarafından taranmış ve bu sistem sonuçlarına göre orijinal bir makale olduğu tespit edilmiştir.

** Halk Kültürü Araştırmacısı, E-posta: mahmut.davulcu@kulturturizm.gov.tr

A KIND OF TRADITIONAL SNACK FOOD “TİRMİS” AND A TRADITIONAL PROFESSION “TİRMİŞÇİLİK” IN ANTALYA REGION

ABSTRACT

As snack foods dried fruits* are defined as meal which generally eaten between meals. Dried fruits are frequently accompanied meal as a side dish and have a special place in the Turkish cuisine. Dried fruits are highly varied both in terms of species and mode of production in Turkey.

This paper includes tirmis which is local food in Antalya. Tirmis is a food made from acı bakla which is a member of the genus *Lupinus* in the family *Fabaceae*. It is named as termiye, acı bakla, delice bakla, gavur baklası, kurt baklası, mısır baklası, yahudi baklası in Turkey. In Turkey it is consumed particularly in Konya and Isparta province as tirmis and also in Mediterranean region with the similar name. It is known as turmus or termis in Egypt, as tremoço in Portugal, as altramuces (altramuz) in Spain.

Tirmis is made and consumed at home but it is also produced and sold in markets by profession named “tirmisci”. Tirmisci is a person who makes and sells tirmis. In Antalya there is a very common expression: “without invitation only the tirmisci goes wedding ceremony”, this is indicate that tirmis has very important place in folk culture. As a traditional profession tirmiscilik is passed down from ages in Antalya. Tirmisci has peddled their tirmis both in the past and today.

This paper is written from a folkloric perspective after the field work which is conducted about tirmis and aimed to introduce tirmis and tirmiscilik.

Key Words: Tirmis (*Lupinus Albus*), Tirmiscilik, folk cuisine, traditional profession, intangible cultural heritage.

* In Turkish, dried fruits, nuts and othar dry foods such as squash and sunflower seeds fall into their own category, kuruyemiş (lit. “dried fruits”).



Fotoğraf-1: Tirmis

1. Giriş

Akdeniz havzası insanlığın en eski yerleşim bölgelerinden birisidir. Farklı birçok medeniyetin kaynaşma noktası olan bu bölge, son derece zengin gastronomisi ve beslenme kültürü ile dikkat çekmektedir. Bu zenginliğin altında ise bölgenin tarihsel geçmişi, coğrafi yapısı, iklim ve tarımsal kültürünün çeşitliliği gibi etkenler yatmaktadır.

Çerezler yemek dışında yenilen yaş veya kuru yemiş vb. şeyler, atıştırılmalık” olarak tanımlanmaktadır (TDK Türkçe Sözlük). Türk mutfağında atıştırılmalık, tamamlayıcı bir tat ve çeşni olarak karşımıza çıkan çerezler günlük hayatımızda hiç de azımsanmayacak önemli bir yer işgal etmektedir. Türkiye topraklarında çerezler gerek çeşit olarak ve gerekse üretim tarzı olarak yöreden yöreye değişebilen bir karakter taşımaktadır.

Bu makalenin çıkış noktasını Akdeniz yöresine ve özellikle Antalya’ya özgü yerel bir çerez olan tirmis teşkil etmektedir. Gerçekleştirilen saha çalışması sonucunda elde edilen materyal ışığında hazırlanan makale, tirmisi kültürel ve geleneksel boyutuyla ele almayı amaçlamaktadır. Araştırma sırasında halkbilime özgü tekniklerden (gözlem ve görüşme) yararlanılmış, kaynak kişilerle gerçekleştirilen görüşmeler ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmış ve ayrıca fotoğraf ve video çekimleri ile konunun görsel olarak da belgelenmesi sağlanmıştır.

2. Tirmis

Tirmis, baklagiller sınıfından, otsu ve yıllık bir bitkiden elde edilen tohumların çeşitli işlemlerden geçirilmesiyle elde edilen ve daha çok Akdeniz bölgesine özgü yerel bir ıslak çerezdır. Bu bitkinin bilimsel ismi *Lupinus Albus L.* (veya *Lupinus termis*) olan tirmis, Türkiye coğrafyasında termiye, acı bakla, delice bakla, gavur baklası, kurt baklası, mısır baklası, yahudi baklası gibi değişik isimlerle adlandırılmaktadır. (Yorgancılar, 2009). Tirmisin gövdesinden yeşil gübre ve yem bitkisi, tohumlarından da insan ve hayvan beslenmesinde yararlanılmaktadır (Baytop 1994).

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013



Fotoğraf-2: İşlenmemiş tirmis



Fotoğraf-3: Tüketime hazır tirmis

Bir tür yabani acı bakla olan tirmisin tarımı da yapılmaktadır. Boyu yaklaşık bir metreye kadar uzayabilen bitkinin yaprakları parçalı olup ince tüylerle kaplıdır. Haziran-Temmuz aylarına doğru çiçek açan tirmisin meyveleri Sonbahara doğru olgunlaşmaktadır. Kirliliği sarı rengi olan meyvesinin yassı ve yuvarlağa yakın bir formu bulunmaktadır.

Tirmisin Akdeniz coğrafyasında geçmiş dönemlerde kullanımı ile ilgili yeterli bilgi mevcut değildir. Bununla birlikte 3000 yıl önce bazı türlerinin tarımına başlandığı, Romalılar zamanından

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013

beri toprak ıslahında sıkça kullanıldığı (Güldemir-Deniz-Işık, 2012:549). Eski Mısır'da ve Antik Roma'da tirmisin yiyecek olarak tüketildiği bilinmektedir (Pişkin, 2008. 34). Hitit dönemine ait metinlerde "tarmus" ya da "taarmuus" olarak zikredilen bitkinin tirmis olduğu sanılmaktadır (Ertem, 1987:103, Baytop, 1994b: 24).

"Tirmis" kelimesi Derleme Sözlüğünde "yabanıl bakla" manasında karşımıza çıkmaktadır. Çimrin, kelimenin manasını "baklagillerden bir bitkinin tanelerinin su ile tatlandırılması ile elde edilen taneli çerez" olarak vermekte (Çimrin, 2010: 411) ve ayrıca Antalya yöresinde "tirmüs" olarak kullanımının da bulunduğunu söylemektedir (Çimrin,2006:458). Halk arasında "domuz baklası" olarak da adlandırılmaktadır.

"Baklagillerden bu, bir diğer adı da acı bakla bunun. Bir çok ismi var, kimisi yahudi baklası diyor, kimisi domuz baklası diyor.....Eski çiftçi insanlar ekin ektiği zaman buğday olsun mısır olsun ekinin etrafına sınır olarak bu tirmisten ekerlermiş, domuz geldiği zaman ilk önce bunu yiyor, bunu yidiği için ağzına acı geliyo, ağzına acı gelince ekine zarar vermeden geri gidermiş, bunu eski çiftçilik yapan insanlar anlattı." (Kaynak Kişi: Mehmet Fidan).

Kendisine has bir tadı olan bu yiyecek Antalya yöresinde büyük ölçüde şehirli yerli halk tarafından tüketilmektedir. Tirmis Antalya'ya dışarıdan gelip yerleşenler tarafından bilinmeyen bir yiyecek maddesidir. Bununla birlikte çerez olarak Konya ve Isparta yöresinde termiye adıyla tüketilmektedir¹.

Tirmis Mısır'da turmus ya da termis², Portekiz'de tremoço, İspanya'da altramuces (altramus) isimleriyle bilinmekte ve ülkemizde olduğu gibi çerez olarak tüketilmektedir. Bu yönüyle bakıldığı zaman tirmis Akdeniz ülkelerinin ortak lezzetlerinden birisidir³.

3. Tirmisin Yapımı ve Tüketimi

Çerez, tirmis bitkisinin olgunlaşmış meyvelerinden yapılmaktadır. Tirmisin çeşitli işlemlerden geçirilerek yemeye hazır hale getirilmesi "tatlandırma" olarak adlandırılır⁴. Zeytin tatlandırmaya benzeyen bu işlem tirmisin içinde bulunan ve ona acılık veren bazı alkaloidlerin uzaklaştırılmasıdır. Tirmisin evde tatlandırılması ile imalathanede tatlandırılması arasında hemen hiçbir fark bulunmamaktadır Tek fark tatlandırılan tirmisin miktarıdır.

Tatlandırma işlemi kısaca şu şekildedir: Bakliyatçıdan, yemciden ya da aktardan satın alınan tirmis⁵ önce bir gün suda bekletilir, daha sonra bir taşım kaynatılarak hafifçe haşlanır,

¹ Termiye kelimesi Antalya yöresinde "sedef hastalığı" manasına gelmektedir (Çimrin, 2010:406).

² Kıpti dilinde tirmis karşılığı tharmos'tur (Pişkin, 2008: 34).

³ Tirmisin bazı dillerdeki karşılığı:

Afrkanca: Withupien; Almanca: Ägyptische Lupin, Lupine, Weisse Bitterlupine, Weisse Lupine, Wolfsbohne; Arapça: Bâqilâ shâmî, Tirmis, Turmus; Bengalce: Turmuz; Çekçe: Lupina bílá, Vlčí bob bílý; Çince: Bai yu shan dou, Bai hua yu shan dou; Danimarkaca: Hvid bitterlupin, Hvid lupin; Estonca: Valge lupiin; Fince: Valkolupini; Fransızca: Lupin blanc, Lupin blanc amer, Lupin d'Égypte; Hintçe: Turmas; Hollandaca: Bittere lupine, Witte lupine; İbranice: Turmus lavan; İngilizce: Bitter white lupin, Broadleaf lupin, Broadleaved lupin, Egyptian lupin, Field lupine; İspanyolca: Altramuz blanco ve Altramuz blanco amargo; İsveççe: Vitlupin; İtalyanca: Lupino, Lupino bianco, Lupino bianco amaro, Lupino egiziano; Japonca: Shiro bana rupin; Korece: Paek saek ru p'in; Lehçe: Lubin bialy; Portekizce: Tremoceiro branco, Tremoço branco amargo; Rusça: Ljupin belyj; Urduca: Turmas. ("Lupinus Albus", http://www.plantlives.com/docs/L/Lupinus_albus.pdf [Erişim tarihi 01.06.2013]).

⁴ Antalya yöresinde kullanılan "tirmisi daha datlanmadı" deyimini kızlar için henüz ergenlik çağına gelmedi manasına gelmektedir (Çimrin, 2010:411).

⁵ "Aktarlar köylülerden alıyor, Serik tarafında, Manavgat tarafında ekiliyo bu yani. Konya tarafının tirmisi ile buranın tirmisi farklı, şimdi bu iki cins tirmistir. Antalyanın ki yassı oluyo iri oluyo, Konyanın ki yuvarlak oluyo topak oluyo." (K.K. Mehmet Fidan)

kaynatılan tirmisi rengi sarılaşır, daha sonra su dolu bir kaba konur, kaptaki su her gün değiştirilir, on gün kadar sonra tirmisin acılığı ve kokusu geçer. Tuzlandıktan ya da tuzlu su içerisinde bekletildikten sonra tirmis tüketime hazır hale gelir⁶.

Kalın kabuklu olması nedeniyle kabuğu çıkarılarak tüketilir. Şeffaf kabuk elle ya da ağızla kolayca çıkarılmakta ve içinde yer alan sarı, etli kısım yenmektedir. Buruk bir tadı vardır.



Fotoğraf-4: Tirmisin evde tatlandırılması (Antalya İli Muratpaşa İlçesi Zerdalilik Mahallesi)

⁶ Tirmişçi tarafından tirmisin tatlandırılması:

“Kazanlarda bir gün önceden ıslatıyoruz, bu şişiyö kabarıyo, ertesi gün kaynatıyoruz, kaynattıktan sonra, bu kaynayınca acı oluyo, yani zehir gibi bi tadı oluyo, biz bunu bir hafta boyunca suyunu değiştiriyoruz kovaların içerisinde hergün, aynı zeytin tatlandırır gibi suyunu değiştiriyoruz, acılığı gidiyo, acılığı gittikten sonra da işte tuzlayıp satıyoruz. Günde iki kere değiştiriyoruz. Çeşme suyunu kullanıyoruz, ama daha önceden Antalyanın her tarafında akarsular vardı, herkes akarsularda yapıyodu.” (Kaynak Kişi: Mehmet Fidan)

Tirmisin evde tatlandırılması:

“İlk önce biraz haşlıyoruz, hafif bir haşlama yapıyoruz, daha sonra suyun içine koyuyoruz bunu. Suyunu her gün dökmek kaydıyla tatlandırma işlemi yapıyoruz, aynı zeytini tatlandırır gibi. Bu tatlandırmayla o acısının çıkmasını sağlıyoruz. Eskiden bunu çevrede arıklar vardı, su arıkları vardı, su arıklarına bunu çuvallların içerisine koyardık, su arıklarından su geçtikçe onun acısını alırdı o su, yani sürekli temizlenmiş olurdu içindeki acısı. O şekilde tatlandırma işlemi yapılırdı. Şimdi suyunu dökerekten, sürekli suyunu dökmek kaydıyla, bu şekilde bir hafta on gün içerisinde olur, suyunu her gün değiştiririz, çünkü kokusu olur, iki günde bir değiştirirseniz kokmaya başlar. Normal çeşme suyuyla yaptığımız bi işlem bu. Acısı gittiği zaman biz bunun içerisine biraz tuz koyarız. Tuzlu suyun içerisinde de bi kaç gün bekletiriz. Ondan sonra suyunu süzer ve o şekilde yemeye sunarız.... Bazıları hiç haşlamadan yaparlar. Yani bi taşım kaynatmadan yaparlar, e o bi taşım kaynatmadan yaparlarsa biraz sürme olur üzerinde biraz o suya koyduğunuz zaman o kenarından biraz yeşillenme olur. Yeşillenmeyi şey yapamazsınız, yani önleyemezsiniz.” (Kaynak Kişi: Fatma Önal).

“Onu (tirmisi) bi aşır kaynatıyoruz, Bi sefer kaynatıyoruz. Ve soğuk suyun altında, taha önce arıklar vardı, çaylar olur arıklar olur Antalya’nın, benim devrimde olan arıklarda biz keselere katarız, temiz keselere, küçük kese. Eğer çok yapıp satıcek olanlar çuvallarda yapıyodu. Fakat biz yiyecek olduğumuz için bir iki kilo, zaten bi kilo alsanız o çok fazla olur. Ömrü çok uzun olmadığı için, yani yiyecek olarak çok kalmadığı için çabuk bitmesi lazım. Onun için de fazla almazdık. Bir kilo alırdık. Dediğim gibi keselerle, arıkların kenarına bağladık bir yere kaçmasın diyerekten, ordan akan su onu tatlandırır. Üç, beş gün içinde tatlanırdı. Onu alırız, üzerine, tuza, diri şey tuz ama doğal tuz. Doğal tuz. Kaya tuzunu, üzerine dökersin, o o şekilde tuzunu alır, tuzlu su yapıp içine de koyabilirsin. Bir gün beklediği zaman o zaten tuzunu almıştır içine. Akşamları cerez olarak çocuklarımız, kendimiz yeriz.” (K.K.Saadet Köruk)

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013

Geçmişte tirmisin tatlandırılması şehrin içinde bulunan çay ve anklarda akan tatlı su vasıtasıyla gerçekleştirilmiştir. Su geçiren küçük keseler (tirmişçiler büyük çuvallar içerisine koyar) içerisine yerleştirilen tirmis arık içerisine konmakta ve akarsu vasıtasıyla acı suyundan arındırılmaktaydı. Tirmişçilerin tirmisi tatlandırıcıları da benzer şekildeydi, tirmis çuvallar içerisine doldurularak ankların içerisine konulmakta, akıntının alıp götürmemesi için çuvalların üzerine büyük taşlar yerleştirilmekte ya da bağlanmakta ve bu şekilde birkaç gün bekletilmekteydi.

Tirmis, hızla tüketilmesi gereken ıslak bir çerezdır. Tatlandırılmasından sonra birkaç gün içerisinde tüketilmezse kokuşmakta, tadı bozulmaktadır. Bu nedenle ev ortamında tüketileceği kadar tatlandırılır. Tatlandırıldıktan sonra bozulmaması için su içerisinde ya da buzdolabında muhafaza edilir.

4. Halk Hekimliğinde Tirmis

Tirmis halk hekimliğinde de kullanımı olan bir yiyecek maddesidir. Bugün internet ortamında tirmisin yararlarına dönük bilimsel ya da spekülatif bir çok bilgi bulunmakla birlikte gelenekte bu yiyeceğin yalnızca kurt dökücü özelliği olduğu ve soğuk algınlığına iyi geldiği bilinmektedir.

“Biz inancımıza göre, kendimizden bunu gördüğümüze göre çocuklara kurt döker, barsaklarda ince kurtlar olur onları döktüğünü söylerlerdi büyüklerimiz. Bir de soğuklamaya eyi geldiğini, sulfamit diyerekten eskiden Soğuk algınlığına iyi geldiği için bunu da söylerlerdi yani tirmis soğuk algınlığına da iyi gelir denirdi.” (K.K. Saadet Körük).

“İşte eskilere göre sülfata dediğimiz bi yani onun tam kimyasal şeyini bilemiyorum ben, eskiler bize sülfata vardır bunda işte şey yapın, üşürseniz sizi ısıtır şey yapar, hapşırırsanız size iyi gelir falan yani, bu soğuk algınlığı ile alakalı.” (K.K. Fatma K.Önal).

“Bu çok yararlı bir çerezdır. Kurtları, çocuklar için özellikle ince kurtlar vardır, onları dökabilen en etkili besin maddelerinden birisidir. İlaç gibidir... Faydaları, bizim bildiklerimiz şekeri düşürüyo, bağırsakları çalıştırıyo, hamile bayanlarda süt fazlalaştırma yapıyo, idrar arttırıyo.... Şekere iyi geliyor... Suyu eskiden hayvanlarda olan yaralara bunun suyundan sürüyolarmış, bu yarayı tedavi ediyomuş.” (K.K. Mehmet Fidan).

5. Tirmişçilik

Tirmis ev içerisinde üretilip tüketildiği gibi aynı zamanda “tirmişçi” adı verilen seyyar satıcılar tarafından da çarşıda satılmaktadır. Tirmişçi, tirmisi tatlandırarak çarşıda satan meslek erbabıdır. Antalya’da yaygın kullanımı olan ve davet edilmeden bir yere gidilemeyeceğini anlatmak için söylenen “Davetsiz düğüne tirmişçi gider”, “Davetsiz yere tirmişçi gider⁷”, “Tirmişçimiyiz ki gidelim” gibi sözler tirmişçiliğin halk hayatındaki etkisini ortaya koyan küçük bir örnektir.

⁷ Eskiden Antalya küçüktü, öyle bi çok kalabalık yoktu, kalabalık o zamanlar nerde olur ya Mevlütlerde olurdu ya düğünlerde olurdu, tirmişçiler de tabi tirmisini satmak için düğüne giderdi, tirmişçi çağrılmadan giderdi. Bu ordan gelen bi deyim.” (K.K. Mehmet Fidan).



Fotoğraf-5: Tirmişçi tezgâhı (Antalya İli Muratpaşa İlçesi Deniz Mahallesi)

Geleneksel bir meslek olan tirmişçilik Antalya’da nesillerden beri sürdürülmektedir. Bununla birlikte günümüzde yok olma tehlikesiyle karşı karşıyadır⁸.

Tirmişçiler dün olduğu gibi bugün de mesleklerini seyyar satıcı olarak gerçekleştirmektedir. Tirmiş elde, bisiklet selesinde, el arabasında ya da bebek arabasında taşınan küçük camcanlı dolaplar içerisinde çarşıya götürülerek satışa sunulmaktadır. Tirmisin tatlandırılması ise basit imalathanelerde, merdivenaltı üretim şeklinde gerçekleştirilmektedir. İmalathanede ham tirmiş çuvalları, tirmisin kaynatıldığı kazanlar, tirmisin tatlandırıldığı kovalar, tirmisin muhafaza edildiği buzdolapları vb. materyaller bulunur.

Geleneksel mesleklerin yapısında var olan sözlü kültür, günümüze kadar Antalyalı tirmişçilerin anonim kalmasına neden olmuştur. Çağımızda kitle iletişim araçlarının yaygınlaşması ve kültürel araştırmaların artması ile bu geleneğin yaşayan temsilcilerinin isimleri kayıt altına alınmaya başlanmıştır⁹.

⁸ “Eskiden çok fazla satışı vardı. Her yerde yiyecek olarak tirmiş alınırdı, yani okullarda falan tirmişçilerimiz vardı. Çok satılırdı eskiden. Dört köşe camlı dolaplar vardır, onların üstünü açarlar, gasteden veya kağıtlarla honi yaparlar, honi şeklinde. Onu bardakla honilerin içine gatarlar yapılmış olan gasteden honinin içine gatarlar. Ölçü olarak da odur. Ölçüsü çay bardağıdır....Hepimiz çok seviyoduk, severiz de yani.” (K.K. Saadet Körük)

“Antalya’da eskiden, benim çocukluğumdan bahsediyim ben, böyle tirmisi kaideli olarak satarlardı, söyleyişi de “tiirmissss” gibi bir kaidesi vardı, satış tekniğinde de bir kaidesi vardı, söyleyişinde. Onu hatırlıyorum.” (K.K.Fatma Önal)

⁹ Çimrin, Mustafa Durmuş isimli ünlü bir tirmişçiden bahseder (Çimrin, 2007: 351).

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013



Fotoğraf-6: Tirmişçi tezgâhı (Korkuteli İlçesi Merkez)



Fotoğraf-7: Edipzade Camisinin önünde tirmişçi tezgâhı (Antalya İli Muratpaşa İlçesi Kışla Mahallesi)

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013



Fotoğraf-8: Edipzade Camisinin önünde tirmişçi tezgahı (Antalya İli Muratpaşa İlçesi Kışla Mahallesi)

Tirmisin özellikle çocuklar ve gençler tarafından çok sevilen bir çerez olması nedeniyle tirmişçilerin satış yapmak amacıyla boy gösterdikleri başlıca yerler okul önleri olmuştur. Bunun dışında futbol maçı, düğün, kına, nişan, sünnet düğünü gibi insanların topluca bir arada bulundukları sosyal mekânlar da tirmişçilerin uğrak yerlerindendir. Antalya'ya Arap ülkelerinden gelen ziyaretçiler de tirmişçilerden tirmis satın alarak tüketmektedir.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013



Fotoğraf-9: Tirmis yapım atölyesi-Tirmisin satıldığı plastik kutular



Fotoğraf-10: Tirmis yapım atölyesi-Tirmisin kaynatıldığı kazan

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013



Fotoğraf-11: Tirmis yapım atölyesi-Suda acılığı alınmakta olan tirmis



Fotoğraf-12: Tirmisçi

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013

Tirmişçiler işlenmemiş tirmisi aktarlardan ya da yemcilerden tona varan ölçülerde satın almaktadır. Tirmisin alış fiyatı kalitesine ya da arz talep dengesine göre değişebilmektedir. Tirmis, çay bardağı hesabı ile satılmakta ve müşteriye külah içerisinde veya naylon poşetlerle sunulmaktadır. Bir bardak tirmis 1 TL'dir.

Tirmisin satışı daha çok sonbahar, ilkbahar ve kışın gerçekleşmekte, yaz mevsiminde ise satışlar düşmektedir. Bunun en büyük nedeni tirmisin yaz sıcaklarında çok çabuk bozulması ve ayrıca sıcak mevsimlerde (ana tüketici kitle olan) yerli halkın serin yaylalara taşınmasıdır¹⁰. Tirmisin sıcak mevsimlerde bozulmasını önlemek için tirmişçiler tirmisin bulunduğu kutu içerisine buz koymaktadır. İmalathanede üretilen tirmis her mevsim buzdolaplarında muhafaza edilmektedir.

6. Sonuç

Tirmis, Akdeniz bölgesine has, baklagiller sınıfından, otsu ve yıllık bir bitkiden elde edilen bir tür ıslak çerezdır. Bilimsel ismi *Lupinus Albus L.* (veya *Lupinus termis*) olan ve çerez olarak Konya ve Isparta yöresinde de -termiye adıyla- tüketilen tirmis Mısır'da turmus ya da termis, İsrail'de turmus lavan, Portekiz'de tremço, İspanya'da altramuces (altramuz) isimleriyle geleneksel bir çerez olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu yönüyle bakıldığı zaman tirmis Akdeniz ülkelerinin ortak lezzetlerinden birisidir

Hem ev içinde ve hem de çarşıda üretilen geleneksel ve yerli bir çerez olan tirmis, Antalya mutfağına özgü bir tat olmasının yanı sıra Antalya'da yaşayan şehirli halk için kültürel kimliğin bir parçasıdır. Bu çerez ekonomik ve sosyal sınıf gözetmeden Antalyanın tüm yerli halkı tarafından tüketilmiş ve tüketilmektedir. Bununla birlikte demografik ve toplumsal yapıdaki değişimler, kültürel ortamın başkalaşımı, halkın tüketim alışkanlıklarının değişmesi ve ekonomik imkanlarının gelişmesi ile ulaşabileceği yemiş çeşidinin artması gibi nedenlerden dolayı bugün tüketimi oldukça azalmıştır. Aynı şekilde tirmisi tatlandıran ve daha sonra çarşıda satan bir meslek grubu olan tirmişçiler de Antalya kent kimliğinin bir parçasını teşkil etmektedir. Ancak tirmise olan talebin azalması geleneksel bir meslek olarak tirmişçilerin de varlığını tehdit etmektedir.

Tüm dünyayı etkisi altına almış olan Küreselleşme nedeniyle somut olmayan kültürel mirasımızın belirgin bir alanı olan halk mutfağına önüne geçilemez bir şekilde değişime ve dönüşüme uğramaktadır. Bu süreçte mutfağa ilişkin beğeniler hızlı bir tek tipleşmeye doğru gitmekte ve bu yapıyı besleyen kültürel ifadelerin zenginliği ve çeşitliliği kaybolmaktadır. Antalya için önemli bir kültürel unsur olan ancak hızla unutulmakta ve kaybolmakta olan tirmisin yaşatılması ve yaygınlaştırılması için üreticileri ve hitap ettiği tüketici kitlenin özendirilmesine dönük resmi ve özel müesseselerce çeşitli çalışmaların yapılması gerekmektedir.

SÖZLÜ KAYNAKLAR:

- 1- Mehmet FİDAN¹¹, 1969, Antalya doğumlu, İlkokul mezunu, Evli, Tirmişçi.
- 2- Saadet KÖRÜK, 1942, Antalya doğumlu, İlkokul mezunu, Evli, Ev hanımı.
- 3- Fatma K. ÖNAL, 1962, Antalya doğumlu, Üniversite mezunu, Evli, Emekli turizmci.

AEGM-Halk Kültürü Bilgi ve Belge Merkezi:

CD2013.0119-YB2013.0498

¹⁰ “Bunu belli bir kesime satıyoruz, yani bunu bilen bir kesime satıyoruz. Dışardan gelen bilmiyo bunu işin açığı, dışardan gelen bunu çoğu mısır zannediyo. Böyle sorularla karşılaşıyoruz, ama bilen kişiler hiç tereddüt etmeden hemen alıp tüketiyo.” (K.K. Mehmet Fidan).

¹¹ Mehmet Fidan ile yapılan derleme çalışması halkbilimci S.Ö. Tanal ile birlikte gerçekleştirilmiştir.

KAYNAKÇA

- Anonim (1993), **Derleme Sözlüğü**, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Anonim (2011), **Türkçe Sözlük**, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- BAYTOP, T. (1994a), **Türkçe Bitki Adları Sözlüğü**, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- BAYTOP, T. (1994b), “Türkiye’de Tıbbi ve Kokulu Bitkilerin Kullanılışına Tarihsel Bakış”, **Tıbbi ve Aromatik Bitkiler Bülteni**, 10, 24-27.
- BAYTOP, T. (1999), **Türkiye’de Bitkiler ile Tedavi**, İstanbul: Nobel Tıp Kitabevi.
- BEŞİRLİ, H. (2010), “Yemek, Kültür ve Kimlik”, **Milli Folklor**, 87, 159-169.
- ÇEVİK, N.K. (2001), “Türk Mutfağının Akdeniz Mutfak Kültürünün Genel Özellikleri Yönünden Değerlendirilmesinin Önemi”, **V. Milletlerarası Türk Halk Kültürü Kongresi Maddi Kültür Seksiyon Bildirileri**, Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- ÇİMRİN, H. (2006), **Bir Zamanlar Antalya**, Antalya: Antalya Ticaret ve Sanayi Odası Yayınları.
- ÇİMRİN, H. (2007), **Bir Zamanlar Antalya-II**, Antalya: Antalya Ticaret ve Sanayi Odası Yayınları.
- ÇİMRİN, H. (2010), **Antalya Teke Yöresi Ağzı ve Deyimleri**, Antalya: Antalya Ticaret ve Sanayi Odası Yayınları.
- ERBAŞ, M. – CERTEL, M. – USLU, M.K. (2003), “Tirmis tanelerinin (*Lupinus albus* L.) Bazı Fiziksel ve Kimyasal Özelliklerinin Belirlenmesi.” **3. Gıda Mühendisliği Kongresi**, Ankara: 707-720.
- ERTEM, H. (1987), **Boğazköy Metinlerine Göre Hititler Devri Anadolu’sunun Florası**, Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- GÜLDEMİR, O.-DENİZ, F.T.-IŞIK, N. (2012), “Sokaklardan Evlere. Termiye”, **III. Geleneksel Gıdalar Sempozyumu**, Konya, 549-551.
- KURLOVİCH, B.S. (2002), “The History of Lupin Domestication”, **Lupins: Geography, Classification, Genetic Resources and Breeding**, St.Petersburg: OY International North Express, 147-164.
- MÜLAYİM, M.-ACAR, R. (2008), “Konya’nın Yöresel Değeri Ak Acıbakla (*Lüpen*= Termiye) Bitkisi ve Kullanımı”, **Konya Ticaret Borsası Dergisi**, 11(30): 44-49.
- PİŞKİN, N. (2008), “Akdeniz’in Çerezi: Tirmis”, **Gastro**, 46, 32-35.
- SHAATH, N.-SHAATH, M. (2008), “The Afterlife of Natural, Ancient Egyptian Cosmetics”, **Happi**, 45, 77-82.
- ÜNSAL, T.A. (2010), “Nohut ve Acı Bakla: Tirmis”, **Pencere**, 3: 28.
- WRIGHT, C. A. (2001), **Mediterranean Vegetables**, Boston. The Harvard Common Press.
- YORGANCILAR, M.-ATALAY, E.-BABAOĞLU, M. (2009), “Acılığı Giderilmiş Termiye Tohumlarının (*Lüpen*= *Lupinus albus* L.) Mineral İçeriği”, **Selçuk Üniversitesi Tarım ve Gıda Bilimleri Dergisi**, 23(50): 10-15.
- “Lupinus Albus”, http://www.plantlives.com/docs/L/Lupinus_albus.pdf [Erişim tarihi 01.06.2013]



MAX WEBER'İN SOSYOLOJİ KURAMI*

Demokaan DEMİREL**

ÖZET

Sosyoloji toplumsal yapıyı inceleyen önemli bir sosyal bilim dalıdır. Max Weber bir bilim olarak sosyolojinin kavramsal çerçevesini çizen önemli bir sosyologdur. O, modern sosyolojinin kurucusu olarak bilinmektedir. Weber sosyolojinin konusunu sosyal eylem olarak niteler. Weber'e göre; sosyoloji sosyal eylemleri yorumlayarak anlama amacındadır. Sosyoloji bir sosyal eylem bilimidir. Sosyal eylemler akılcı davranışlar ile duygusal ve geleneksel davranışları içerir. Weber sosyal eylemleri anlama yöntemi aracılığıyla kavramayı amaçlamaktadır. O, toplumsal konularda kavramları anlamak ve açıklamak için iki yöntem kullanır: İdeal tip analizi ve tarihi tip analiz. İdeal tipler gerçek değildir, fakat gerçekle ilişkileri vardır. İdeal tipler hayali bir rasyonelleştirmenin ürünüdür. Tarihi tip analizi ise tarih ve sosyolojinin ortak çalışma konularına sahip olduğunu ileri sürer. Weber ayrıca sosyolojinin siyasal ve ahlaki değerlere ilişkin görüş belirtmesini yasaklar. O'na göre; sosyoloji nesnellik ve değer tarafsızlığı içinde hareket etmelidir. Weber sosyolojik açıdan insan davranışlarının farklı özellikler taşıdığını belirtmektedir. Bu nedenle insan davranışları hakkında genel yasalara ulaşamayacağını öne sürmektedir. O, dini olaylar ile ekonomik olaylar arasında da bir bağ kurmaktadır. O'na göre; Protestan ahlak bireyciliği, sıkı çalışma ve disiplini, rasyonel davranış ve özgüveni teşvik etmektedir. Bu durum kapitalizmin gelişiminde önemli bir rol oynamaktadır. Çalışma, Weber'in sosyoloji kuramını ve sosyal bilimler metodolojisini teorik açıdan incelemektedir. Bu kapsamda çalışmada literatür taraması esas alınmıştır.

Anahtar Kelimeler: Sosyal Eylem, İdeal Tip, Nesnellik, Protestan Ahlak, Olgu/Değer Sorunu

MAX WEBER'S SOCIOLOGICAL THEORY

ABSTRACT

Sociology is a major social science examining the social structure. Max Weber is an important sociologist who draws a conceptual framework for sociology. He is known as the founder of modern sociology. Weber qualifies the issue of sociology as a social action. According to Weber, sociology aims to interpret the meaning of social actions. Sociology is a science of social action. Social actions include

*Bu makale Crosscheck sistemi tarafından taranmış ve bu sistem sonuçlarına göre orijinal bir makale olduğu tespit edilmiştir.

** Yrd. Doç. Dr. Niğde Üniversitesi, Yönetim Bilimleri, El-mek: demokaand@gmail.com

rational, traditional and emotional behaviours. Weber aims to grasp social actions through the method of understanding. He uses two methods to understand and explain the concepts of social issues: Ideal type analysis and historical type analysis. Ideal types are not real, but they have relationships with the reality. Ideal types are an imaginary product of rationalization. Historical analysis argues that the history and sociology have common study subjects. Weber also prohibits the description of sociological views on the political and moral values. According to him, the sociology should act in objectivity and value-neutrality. Weber argues that the human behaviours exhibit different characteristics from a sociological perspective. For this reason, he asserts that there are no general laws about human behaviours. In his sociological views, Weber establishes a link between religious events and economic events. According to him, the Protestant ethic encourages individualism, hard work and discipline, rational behaviours and self-reliance. This situation plays an important role in the development of capitalism. This study examines the theoretical aspects of the methodology of Weber's sociology and social action theory. In this context, this study is based on the review of the literature.

Key Words: Social Action, Ideal Type, Objectivity, Protestant Ethic, Case/Value Problem.

GİRİŞ

1864-1920 yılları arasında yaşamış ünlü Alman düşünürü ve sosyoloğu Max Weber Alman siyasi ve fikri hayatının gelişmeye başladığı bir ülkede doğmuştur. Babası politikayla yakından ilgili bir insan, aile dostları Alman fikir hayatının mümtaz şahsiyetleri, akrabaları ise insan bilimlerinde şöhret sahibi kişilerdir.

Weber sosyolojiye önemli katkılar sağlamıştır, bir bilim olarak sosyolojinin genel kavramsal çerçevesini çizmiş ve tutarlı bir sosyal bilimler felsefesi geliştirmiştir. Weber'in önemi onun Emile Durkheim'la birlikte ayrı ve bağımsız bir disiplin olarak modern sosyolojinin kurucusu olmasından kaynaklanmaktadır. O; sosyal bilimlere felsefi bir temel, sosyolojiye kavramsal bir çerçeve kazandırmıştır. Başka bir deyişle, Weber bir bilim olarak sosyolojinin genel kavramsal çerçevesini en iyi bir biçimde ortaya koyduğu, tutarlı bir sosyal bilimler felsefesi geliştirdiği ve nihayetinde modern endüstri toplumunun temel özelliklerini sağlam bir biçimde kavrayıp ifade ettiği için modern sosyolojinin kurucusu olarak bilinmektedir.

Bu çalışmanın amacı, Weber'in sosyoloji kuramını ve sosyal bilimlere ilişkin metodunu ortaya koymakla birlikte din, siyaset ve bilim eksenindeki düşüncelerini incelemek, sosyolojiye ilişkin tutumu belirlemektir. Çalışma, sosyal bilimlerin epistemolojik yapısının Weber'in görüşlerinden hareketle nasıl bir zemin üzerinde şekillendiği üzerinde durmaktadır.

1- Sosyolojinin Temel Kavramları

Weber'e göre; sosyoloji sosyal eylemleri yorumlayarak anlamak ve bu sosyal eylemleri kendi süreç ve etkileri çerçevesinde nedensel olarak açıklamak amacıyla olan bir bilimdir (San, 1971:16). Bu tanımlamadan anlaşılacağı üzere sosyoloji bir sosyal eylem bilimidir. İnsanların toplumsal davranışlarının anlamlarını açıklamaya çalışır. Sosyoloji çalışmalarının çıkış noktası insanların yaşamış eylemlerinin anlamlandırılmasıdır ve bu eylemlerin dış dünyadane tür bir bakış açısı oluşturdıklarının araştırılmasıdır. Sosyoloji biliminin konusu, toplumsal olguların iç

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013



mantığının, olayların gerisinde bulunan bağlantıların ortaya çıkarılması ve yeniden kurulmasından ibarettir (Aron, 2010: 361).

Weber her şeyden önce sosyolojinin insan davranışlarıyla ilgili olarak doğa bilimlerine benzer genel geçer yasalara ulaşamayacağını, toplumların evrim niteliği taşıyan bir gelişmeyi doğrulayıp temellendiremeyeceğini öne sürmüştür (Cevizci, 1997). Bu nedenle sosyolojik yasa kavramını son derece ihtiyatlı bir biçimde kullanmış ve toplumsal yasadan ziyade toplumsal düzen kavramı üzerinde durarak toplumsal bir yasanın olamayacağını belirtmiştir (Weber, 2006: 65). Bu çerçevede içinde öncelikle pozitivizme karşı bir tavır alan Weber'in sosyolojisini büyük oranda sınıf çatışmalarının toplumun gelişmesinde temel dinamik süreci biçimlendirdiği şeklindeki Marksist genellemeye hücumun oluşturduğu söylenebilir (Giddens, 1999). Aynı biçimde temel yasalarını tamamlayarak kesin bir şekle büründürülen Auguste Comte sosyolojisi de Weber adına yabancı bir anlayış biçimidir (Aron, 2010: 461).

Weber'e göre sosyolojinin somut gözlem konusu insan eylemleridir. Eylem, eyleyen veya eyleyenlerin bu eyleme öznel bir anlama ile bağlı oldukları sürece insani bir durumu ifade eder (Dışa vurulmuş bir tepki veya içte oluşmuş bir hal olarak, örneğin; bir şey karşısında suskun kalma ya da olup bitenlere göz yumma gibi). Eylemin belirleyicisi, yönlendiricisi olan şey, eylemde bulunan insanın eylemi sırasında bu eylemini etkilemiş olan ve yine bu eylemi sırasında kendisine bağlanan sübjektif anlamdır (Kızılçelik, 1992: 147). Sosyoloji, akışı ve etkilerinin rastgele bir açıklamasına varmak için toplumsal eylemin yorumlayıcı bir biçimde anlaşılmasına çalışan bir bilimdir. Ampirik süreçlerin, tür kavramların genelleştirilmiş tek şekillerini oluşturmaya çalışır. Sosyolojik açıdan her eylem toplumsal değildir. Toplumsal karakter ancak eylemin başkalarına yönelmiş öznel bir edinim anlamı oluşturmasıyla ortaya çıkar. Yalnızca kişinin kendisinin bildiği bir durum diğerlerince anlaşılmaz ise bu eylem toplumsal değil, bireysel eylem olur (Özlem, 1993:52).

Weber'in nedenleri bakımından dört kategoriye ayırdığı sosyal eylemin ideal tipleri şu şekildedir (Aron, 2010: 458-459):

• **Amaçla İlgili Akılcı Davranış:** Bir kimsenin bir işi yapmakta amacının ne olduğunu düşünüp tasarlaması ve bu amacı gerçekleştirmek için araçları düzenlemesi şeklinde tanımlanır.

• **Bir Değerle İlgili Akılcı Davranış:** Bir kimsenin sahip olduğu değerler söz konusu olduğunda, o değere sadık kalma gerekçesiyle, tehlikeyi göze alması ve bu suretle de akıllı davranmasıdır.

• **Duygusal ya da Heyecana Bağlı Davranış:** Weber'e göre bu davranış tipi öznenin bizzat kendi bilinç halinin yahut karakterinin direkt olarak belirlediği davranışı ifade eder. Davranışın oluşmasında etkili olan tamamıyla duygusal tepkiler olmaktadır.

• **Geleneksel Davranış:** Buradaki davranış; alışkanlıklar, adetler, inançlar, normlarca belirlenmiş olan davranışlar biçiminde ortaya çıkmaktadır.

Bu tarz eylemler çoğunlukla alışılmış, tahriklere karşı otomatik tepkiler niteliğindedir. Weber'in üzerinde durduğu bir diğer husus toplumsal ilişki tipolojisidir. O'na göre; toplumsal ilişki taşıdığı anlama göre birbirlerine karşı veya karşıt durumda bulunan ve bu durumuyla birbirlerine karşılıklı olarak yönelmiş değişik olgu tarzları demektir. Weber iki tür sosyal ilişkiden bahseder. Toplumsal ilişki geçici bir karakterde olabileceği gibi, anlamlı geçerliliği kabul edilen ve buna göre hep öyle olması beklenen bir durumun tekrarlanması şansı olarak belirlenecek sürekli bir süreç de olabilir (Özlem, 1993: 57). Bu karşılıklı ilişki veya münasebetlerde her iki tarafında somut bir durumda toplumsal ilişkiye aynı anlamı vermesi veya karşısındakinin tavrını içtenlikle benimsemesi gibi bir düşünceye kapılmak yanlış olur. Çünkü taraflardan biri kurmuş olduğu ilişkiyi dostluk, sadakat, aşk duygularıyla beslerken, buna karşılık ilişki kurduğu kimse aynı

duygularla ona dönmeyebilir. Toplumsal ilişki halinde taraflar kendi davranışlarına farklı bir anlam yükler (Weber, 2007: 50-51).

Weber, toplumsal ilişkileri çözümledikten sonra toplumsal ilişkiler doğrultusunda meydana gelen toplumsal oluşumları çözümlemeye geçer. Weber'in toplumsal ilişkilerle ilgili olarak ele aldığı ilk kavram, topluluklaşma (cemaatleşme) ve toplumlaşmadır (cemiyetleşme). Bir toplumsal ilişkide kişiler birbirlerine karşı sübjektif bir aidiyet hissiduyuyorlarsa ve toplumsal davranışlarını da bu aidiyet hissi üzerine bina ediyorsa bu toplumsal ilişki "topluluklaşma" kavramını ifade eder (Weber, 2007: 79). Bir toplumsal ilişkide toplumsal davranış akılcı nedenlerle belirlenmiş karşılıklı menfaat teminine veya yine aynı şekilde kurulmuş bir menfaat birliğine dayanıyorsa bu toplumsal ilişkiye "toplumlaşma" denir (Weber, 2007: 80).

Weber'in toplumsal oluşumlar tipolojisinde ele aldığı diğer bir kavram gruptur. Bir temsil gücü olan lider veya yönetim organı olarak belirli insan veya insanların kendi etkinliklerine bağlı tutumlarıyla yön vermeleri sonucu bir düzenin kendisini garanti etmesi halinde dışa karşı sınırlı olarak açık veya tümüyle kapalı bir biçimde oluşan toplumsal ilişkiye grup denmektedir.

Weber, grupları üçe ayırmaktadır. Girişim; sürekli olarak bir amaç gözeterek belli bir biçimde eylemektir. Birlik; konulan kurallara yalnızca bu kurallara kişisel açıdan bir geçerlilik vermek suretiyle bireylerin bağlandıkları birleşmiş bir grup demektir. Kurum; konulmuş kurallarını etkin bir biçimde belli amaçlara başvurarak zorla kabul ettirebilen bir grubu tasvir etmektedir (Özlem, 1999: 167).

2- Weber'in Sosyal Bilimler Metodolojisi: Anlayıcı Sosyoloji

Weber'e göre anlama iki türlü açıklanabilir: İlk olarak bir sosyal eylemin yüklenmiş bulunduğu anlamı pratik bilgilerin yardımıyla anlama yoluna gitmek, diğeri ise açıklayıcı anlayış yardımıyla bir sosyal eylemin bulunduğu anlamı anlamaktır (Karagöz, 2003: 109). Bu bakış açısı aynı zamanda bir kimsenin kendisi adına anlam ifade eden bir amaca yönelmesini yorumlamaya ve kavramaya yarar. Yorumlama eylemi de söz konusu kimsenin eyleminin rasyonel amacını belirleyebilmek için yapılır. Bu yöntem insanın kendisini, oyuncunun ya da oyuncuların yerine koyarak tarihsel ya da toplumsal bir eylemi içinde hissetme çabasıdır. İnsanın dünyasının içsel olarak incelenmesini doğanın dünyasının sırf dışsal olarak incelenmesinden en keskin biçimde ayıran metottur (Hughes, 1985: 268). Anlama, ayrı ayrı insanların iç hallerinin ve toplumsal davranışlara verdikleri anlamların bilgisidir, anlamaya yalnız bireysel bilimlerde erişilir (Ergun, 1974: 99). Anlama, insan eylemlerini ve giderek kültürü yine insandan yola çıkarak kavrama yöntemidir. Yani anlama, insan ve kültürü, yine insan ve kültürde kalarak kavrama yöntemidir. Anlama yönteminin işlevi; her insanı, halkı, ulusu, kendi tarihselliği ve bireyselliği içinde kavramamıza yardımcı olmasıdır (Özlem, 1993:31). Yöntem bakımından Weber'e göre anlama önce gelmelidir, anlama açıklamadan da nedensel çözümlemeden de önce gelir. Çünkü açıklamak için önce anlamak gereklidir (Ergun, 1974: 99).

Anlama yöntemi sosyal bilimlerin doğa bilimlerinin pozitivist anlama yöntemiyle bağdaşamayacağını vurgulamaktadır. Weber'in gözünde bu durum sosyal bilimlerin doğa bilimlerine adeta bir üstünlüğünü teşkil etmektedir (Vergin, 2003: 163-164). Kişinin sosyal eylemi altında yatan anlamın hangi yöntemle yorumlanacağı, neden-sonuç ilişkileri ve en sonunda sosyal olgu ve olaylara hâkim olan kanuna benzer düzenliliklerin nasıl ortaya çıkarılacağı bu yöntemle dayanır (Aron, 2010: 350).

Weber yorumlayıcı anlamaya açıklayıcı veya güdüsel anlama ve gözlemsel (doğrudan) anlama arasında bir ayırım yapmak suretiyle varmaktadır. Örneğin; birisi $2 \times 2 = 4$ gibi bir önerme yazdığında bunun anlamını hiç düşünmeden akılcı bir yoldan ve pratik bilgilerimizin yardımıyla anlarız. Aynı şekilde bağırıp çağıran birinin hiddetini yüzündeki ifadede hemen anlayabiliriz.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013



Bunlar duyguları “akılcı olmayan pratik bilgilerle anlamak” demektir. Belli bir edininin amaçlanan anlamının doğrudan gözlem yoluyla anlaşılmasıdır (San, 1971: 18). Açıklayıcı anlama ise; bir olguyu, süreci, eylemi motiflerine dayanarak rasyonel olarak anlamaktır. Başka bir deyişle açıklayıcı anlama nedensel anlamadır. Açıklayıcı anlama rasyonel ve irrasyonel motiflerin, ancak kendisi de kuruluşu bakımından rasyonel olan bir bilimsel söylem içinde nedenler olarak anlaşılmasını sağlar. Bu yaklaşım bireyi ve bireyin davranışını temel bilim ya da atom kabul eder. Buna göre; birey anlamlı davranışın tek taşıyıcısı ve üst sınırıdır (Özlem, 1999: 133).

Weber ilgilendiği toplumsal konularda kavramları anlamak ve açıklamak için “ideal tip analizi” ve “tarihi tip analizi” olmak üzere temelde iki yöntem kullanmaktadır. Weber’e göre; toplumsal yapının anlaşılabilmesi için bu yapının belli özellikleri bilinmelidir. Sözgelimi, bürokrasinin toplumsal bir olgu olarak ne olduğunun anlaşılabilmesi için onu diğer olgulardan ayıran özellikler ve temel karakteristikleri saptanmalıdır. Bu anlayış temelinde Weber karşılaştırmalı bir temel üzerinde ideal tip formunu geliştirir ve onun ayırt edici özelliklerine vurgu yapar. İdeal tipler gerçek değildir; fakat gerçeğe ilişkileri vardır. O; ortalama bir durum, bir varsayım veya gerçeğin bir tasviri değil, deneysel, keyfi ve ütopya niteliğinde bir özellik taşıyan tiptir (Ergun, 1974: 101). Herhangi bir değer yargısıyla ilgisi olmayan, az çok var olan, bazen de var olmayan birçok somut, belirli ve göze çarpan olguların özelliklerinin bir sentezi olarak analitik bir yapı içinde düzenlenmiş ve birleştirilmiş soyut bir zihinsel yapıdır (Kızılçelik, 1992: 101). Bu soyut zihni yapıta sosyal olaylarda bulunan çapraz özelliklere, başka bir deyişle, sosyal gerçekliğin karmaşık olması nedeniyle ortaya çıkan belli bir somut olay açısından tipik olmayan özelliklere yer verilmez. İdeal tipler hayalî bir rasyonelleştirmenin ürünüdürler (San, 1971: 24). Gerçekliğe şu veya bu görüş açısından eğilirken kullanılacak ve bu görüş doğrultusunda ortaya atılacak kılavuz kavramlardır. İdeal tipler kurmaktan maksat, gerçekliği tümüyle kucaklamak değil; gerçeklik hakkında kendi görüş açımız ve seçimimiz doğrultusunda geliştirilmiş bir yorum ortaya koyabilmektir (Aron, 2010: 102). İdeal tip yardımıyla kavranmak istenen tüm tarihi ve tüm insanlığı belirlediğine inanılan genel belirleyiciler değil; tam tersine her tarihsel dönemin, toplumun, halkın kendine özgü yaşama şekli ve bütünlüğüdür (Özlem, 1993: 38).

Weber, daha sonra, diğer bir teknik olarak benimsediği olay ve olguların tarihi analizi üzerinde durur. Çünkü sosyal bilimlerde sosyal eylemlerin özgül tarihsel ortamlarıyla birlikte anlaşılması ve nedensel açıklamalarının yapılmasına ilgi duyar. Örneğin; bürokrasinin ortaya çıkış nedenlerini bu olaylarda aramak gerekir (Ringer, 2003: 61). Tarihsel nedensellik sorunu bir olayın kökenindeki çeşitli öncüllerin rolünün belirlenmesi sorunudur. Bu kavram tarih ile sosyolojinin ortak çalışmasını talep eder. Tarihin nedensel çözümlenmesi, belli bir anda, genel koşulların etkisi ile belirli bir rastlantının ya da belli bir kişinin etkisinin ne olduğunu ayırt etme eğilimindedir. Bu nedensellik yorumu Max Weber’e yalnızca anlayıcı açıklama ile motivasyon bağlamlarını senteze getiren bir yorum olarak görünmez. O, bu nedensellik yorumunun biliminin nesnelliği için vazgeçilmez olduğuna inanır. Bilimsel ifadelerin genel geçerliliğini sağlayan tek şey nedenselliktir (Özlem, 1994: 296).

3- Weber’de Olgu/Değer Sorunu

Weber’in sosyal bilimlerde değerlerin yeri konusundaki görüşü kısmen birbirinden bağımsız çeşitli iddiaları içerir. Bunlardan ilki değer yargılarıdır ki Weber tarafından fenomenlerin değerlendirilmesi olarak tanımlanır. Bunlar olgusal önermelerden mantıksal olarak çıkarılamazlar. İkincisi, sosyal bilimciler gerek yazılarında gerek öğrettiklerinde değer yargıları koymamalıdır. Bilim olan ile ilgilenirken ahlâki, dini yahut siyasi değerler bir gereklilik durumunu ifade ettiklerinden olması gerekeni içermektedir. İşte bilimsel düşünce, olan ve olması gereken arasında bir geçişliliği kabul etmez. Aynı şekilde olana olması gereken bir durum eklenemez (Özlem, 1999: 81-82). Sosyolojinin bir bilim olarak belirli bir toplumda izlenmesi gereken ya da izlenmesinde yarar olan herhangi bir politika konusunda kesin bir yansızlık göstermesi şarttır. Sosyoloğun

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013

siyasal ve ahlaki değerlere ilişkin görüş serdetmesi, kendi değer sistemini dile getirmesi yasaklanmıştır. Yansızlık ve objektiflik konusunda Weber, Durkheim'dan daha radikal bir tutumu benimsemiştir. Ona göre; sosyoloji bir sorun çözme pratiği değildir ve bu itibarla “ne yapmamız gerekiyor?” sorusuna cevap vermeyecektir. Cevap vermediği gibi böyle bir cevabı da aramayacaktır (Vergin, 2003: 230).

Sosyal bilimciler kendilerini doğruluk, nesnellik gibi bilimsel değerlere adanmışlardır. Diğer insanların sahip olduğu değerleri incelemek önemlidir. Zira bunlar çoğu kez insan eylemlerinin önemli nedensel belirleyicileridir ve sosyal bilimcinin çalışmalarını kendi değerlerinin konuyu çarpıtmasına imkân vermeksizin yürütmesi olanaklıdır. Objeleri değer ilgilerine göre seçmek seçilmiş objeler hakkında ya da değerler hakkında olumlu değer yargılarında bulunacağımız anlamına gelmez. Bu seçim yapıldıktan sonra bilimsel soruşturma içinde artık değer ilgisi ile değer yargılarının pek bir işlevi kalmaz. Değerlerin objelerin açıklanmasına değil; sadece araştırma öğelerinin seçimine bağlı olduğu yolundaki iddiasını destekleyen değer ilgisi konusu sosyal bilimler için çok önemlidir (Keat ve Urry, 1994: 240-244).

Weber'de toplumun nesnesi bireydir, daha doğrusu bireyin öznel anlam dünyasıdır. Sonsuz ve öznel gerçekliklerden oluşan tarihsel toplumsal dünyadan nesnel bilgiye nasıl ulaşılabileceğine ise, tarihsel dünya sonsuz öznel gerçekliklerden oluştuğuna göre, araştırmaya değer ilgili bir seçimle başlamanın gerekliliği vurgulanmaktadır. Araştırmacının karşısında bulduğu toplumsal gerçek sonsuz tekil öznel amaçlarının bir toplamı değil; önceden düzenlenmiş bir anlam bütünlüğüdür. Araştırmacının toplumu kavramsal olarak yaratmasına gerek yoktur, toplum daha önce zaten belirli bir sembolik bağlam içinde yaratılmıştır (Sunar, 2008: 36-39).

Weber'in bilimde değer tarafsızlığına bağlılığının kavramsal çekirdeği; teorik akıl yürütme ile pratik akıl yürütme arasında, betimleyici önermelerle kural koyucu önermeler arasında, olan ile olması gereken arasında yapılan bir ayırmadır. Yine Weber uzmanlaşmayı bilimsel yeniliğin mutlak bir ön koşulu olarak betimlemesine rağmen bilimin teknik becerilerin ötesine uzanarak bilgiyi kendi için istemeyi içerdiğini ısrarla savunmuş ve bilimi binlerce yıldır gelişmekte olan bugünlerde negatif reaksiyonları kışkırtan düşünselleşme sürecinin en önemli kesiti olarak tanımlamıştır. O'na göre; değer yargılarından arınmış yani dinsel dogmaları kabul etmeyen bilim mucize ve vahye inanmaz, inandığı takdirde kendi varsayımlarına ihanet etmiş olur (Ringer, 2003: 173-181). Weber'in görüşleri bazı açılardan eleştirilmiştir. Buna göre; Weber'in toplumsal programı belli bir dünya görüşüne dayanmaktadır. Değer ilgili seçim ve bu seçimi temellendiren yargı yalnız araştırmacının başlangıç noktasını belirlemekle kalmamakta, araştırmacının bütünlüğüne de sirayet etmektedir. Ayrıca araştırmacının sonunda, Weber'in öne sürdüğü gibi, değer seçimiyle ilgili özgürlüğümüz sonsuz değildir, sınırlanmıştır. Bu eleştirilerin birleştiği nokta araştırma konusu olan olgular ve olgular arasındaki nedensellik ilişkilerinin kavramsal çerçeveden bağımsız değil; tam aksine teori yüklü olmalarıdır. Kavramsal çerçevenin veya teorisinin dayandığı değer yargıları araştırmacının normatif altyapısını oluşturmaktadır (Sunar, 2008: 33).

4- Kapitalizmin Zorunlu Şartı: Protestan Ahlâk

Weber'e göre; kapitalizmi sosyolojik açıdan karakterize eden tek faktör sosyal sınıflar arasındaki ilişki değildir. Kapitalizm aynı zamanda ekonomik faaliyetin rasyonel organizasyon ilkesine göre yürütülmesiyle de karakterize edilmektedir. Endüstriyel kapitalizmin tamamlayıcı ve zorunlu olmak üzere iki temel şartı vardır. Kapitalizmin tamamlayıcı şartları burjuva sınıfının ortaya çıkması, kentleşme, endüstriyel teknolojinin gelişmesi ve rasyonel hukuktur. Modern kapitalist gelişmeyi sağlayan şey ise Protestan Ahlâktır (Turner, 1991; Weber, 1985).

Weber bu tezini doğrulamak için modern kapitalizmle Protestanlık arasındaki üç temel ilişkiye göndermede bulunmaktadır (Aron, 2010: 371):

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013



Birinci İlişki: Protestanlıkla birey ve toplumun ekonomik durumu arasında pozitif bir ilişki vardır. Katoliklerle Protestanların yaşadığı ülkelerde Protestanlar fert ve cemaat olarak zengindir.

İkinci İlişki: 16.yüzyıldan sonra Batıda reformasyonu hoş karşılayan ülkelerle endüstriyel kapitalizmin başarılı olduğu alanlar arasında pozitif bir ilişki vardır. Reformasyondan beri ekonomik bakımdan gelişmiş batılı ülkelerin hepsi Protestan'dır.

Üçüncü İlişki: Protestanlık anlayışı ile kapitalizmin rasyonel ahlâkı arasında bir paralellik vardır. Max Weber'in kullandığı Protestan ahlâk öğretisi temelde Protestanlığın önde gelen Kalvinci ilahi takdir öğretilerine dayanmaktadır. Bu öğreti bireyin dünyadaki görevinin Tanrı'nın şanı için çalışmak ve yeryüzünde Tanrı'nın hâkimiyetini kurtarmak olduğuna inanmaktadır.

Metodolojik bir perspektiften ele alındığında Protestan ahlâkı Weber'in ideal tipik taktiklerinin en ilginç uygulamasıdır. Bu taktikler nedensel analizi üç yoldan ileriye götürmektedir. Birincisi, Weber takdiri ilahi öğretisi ve onun mantıksal sonuçları üstünde yoğunlaşan bir Calvinist teoloji modeli ortaya atmaktadır. Ancak Calvinist itikadın varsayımlarını paylaşmadığından takdiri ilahi argümanı hakkında önerdiği ideal tip “doğru rasyonellik” tipi değildir; ama sunduğu yorum yine de rasyonel bir yorumdur. İkincisi, ideal tip gerçek tarihsel failerin eylemleri ve inançları hakkında deneysel kanıtlardan oldukça ayrı bir şekilde anlam düzeyinde yeterlidir. Son olarak, böyle bir ideal tip Weber'in yalnızca kolektif fikirlere değil; aynı zamanda grup tutumlarına ve pratiklerine eğilmesine izin vermektedir (Ringer, 2003: 218-220). Ancak Weber'in kapitalizmin doğuşunu Protestan ahlâkına bağlaması günümüzde bu ahlâkı benimsememiş olan, hatta dini değerleri toplumsal hayatta hiçbir biçimde ciddiye almamış bulunan bazı Uzakdoğu ülkelerinin gelişmişliği gerçeği ile uyumsuzdur. Weber bu konuda yalnızca kendi içinde bulunduğu toplumu göz önüne alıp dış dünyadaki diğer durumları görmezlikten geldiği için hata yapmıştır.

SONUÇ

Max Weber sosyal bilimlerin özellikle de sosyolojinin gelişiminde büyük katkısı olan bir sosyologdur. Yapmış olduğu çalışmalar ve ileri sürdüğü görüşlerle sosyolojinin kurucuları arasında yer almaktadır. Weber, sosyolojinin konusunu sosyal eylem olarak görmüş ve bu kavram sosyolojinin temel kavramlardan birisi haline gelmiştir. Doğa bilimleri ile sosyal bilimler arasında bir ayırım yaparak nesnel yasallığın yerine kendi sosyolojisinin ana taşıyıcısı olan “İdeal Tip” kavramını getirmiştir. Weberyen anlamda sosyolojinin en önemli görevi öznel değer yargılarından bağımsız olarak sosyal kuruluşların ideal tiplerini ortaya koymaktır. Çağdaş sosyoloji açısından ideal tip varılması gerekli son noktayı içermesinden ve sosyal bilimlerin bir yöntemi olmasından dolayı önemlidir.

Weber'in metodolojik açıdan en büyük başarısı on dokuzuncu yüzyıldan beri tarih, toplum ve kültür bilimleri ile uğraşan kişileri bölünmüşlüğe iten yorumlayıcı yaklaşımla açıklayıcı yaklaşımı birlikte kullanmasıdır. Weber sosyolojik açıdan insan davranışlarının farklı özellikler taşıdığını, insan davranışları hakkında doğa bilimlerindeki gibi genel geçer yasalara ulaşılamayacağını öne sürmüştür. Ancak diğer yandan da sosyolojinin asıl işlevinin eylemlerin anlamını kavramayı amaçlamak olduğunu, buradan hareketle karşılaştırmalı bir temel üzerinde ideal eylem tiplerine, biçimsel davranış modellerine yönelmenin gerekliliğini ve sosyolojinin yalnızca eyleme ilişkin öznel bir yorum getirmediğini savunmuştur.

Weber'in sosyal bilimlere yaptığı bir diğer önemli katkı değerlerden bağımsızlığı savunan, aksiyolojik yansızlığa yer veren nesnellik ve değer tarafsızlığı görüşüdür. Buna göre; değer yargıları yalnız konunun seçiminde ve kuruluşunda kullanılacaktır ve bundan sonra konu nesnel bir tarzda değer yargılarına bağımlı olmadan incelenecektir.

Rasyonelleşmenin her alanda izlerini süren ünlü düşünür söz konusu rasyonelleşmenin bir kaynağının Protestan ahlâkının yol açtığı kültürel değişimlerde bulunduğunu savunmuştur. O'na göre; dini olaylar ile ekonomik olaylar karşılıklı olarak birbirleriyle ilişkilidir. Kapitalizmin ruhuna uygun bir ekonomik etkinlik için takınılan tavır Protestan ahlâkına da uygundur. Protestan ahlâkı, her ne kadar kapitalizmin ilk ve temel nedeni olmasa da, bireyciliğin, sıkı çalışma ve disiplinin, rasyonel davranış ve özgüvenin önemini vurgulayan bir kültür doğurduğu için kapitalizmin doğuşunda ve gelişiminde önemli bir oynamıştır. Bu çerçevede Fukuyama'ya göre (2005), Weber; din ve ideoloji gibi kültürel ürünlerin temelde ekonomik güçler tarafından yaratılmadığını, aksine kültürün kendisinin belli biçimlerdeki ekonomik davranışları ürettiğini öne süren Marx'ın teorisini tersine çevirmiştir.

KAYNAKÇA

- ARON, Raymond (1973), Toplumbilim Düşüncesinde Ana Akımlar (Pareto, Weber, Durkheim), Çev. Fevzi Yalım, Ankara: Ağaç-İş Matbaası.
- ARON, Raymond (2010), Sosyolojik Düşüncenin Evreleri, Çev. Korkmaz Alemdar, 8. Basım, İstanbul: Kırmızı Yayınları.
- CEVİZCİ, Ahmet (1977), Felsefe Sözlüğü, Ankara: Ekin Yayınları.
- ERGÜN, Doğan (1974), 100 Soruda Sosyoloji El Kitabı, İstanbul: Gerçek Yayınevi.
- FUKUYAMA, Francis (2005), Güven, Sosyal Erdemler ve Refahın Yaratılması, Çev. Ahmet Buğdaycı, İstanbul: Türkiye İş Bankası Yayınları.
- GIDDENS, Anthony (1999), İleri Toplumlarda Sınıf Yapısı, Çev. Ömer Baldık, İstanbul: Birey Yayıncılık.
- HUGHES, H. Stuart (1985), Toplum ve Bilinç, Çev. Güzin Özkan, Ankara: Kent Basımevi.
- KEAT, Russel ve John Urry (1994), Bilim Olarak Sosyal Teori, Çev. Nilgün Çelebi, Ankara: İmge Yayınları.
- KARAGÖZ, Öztürk Emel (2003), Max Weber'de Anlayış Sosyolojisi ve Din Olgusu, İstanbul: Derin Yayınevi.
- KIZILÇELİK, Sezgin (1992), Sosyoloji Teorileri I, Konya: Mimoza Yayıncılık.
- ÖZLEM, Doğan (1993), Felsefe Yazıları, İstanbul: Anahtar Kitaplar Yayınevi.
- ÖZLEM, Doğan (1994), Tarih Felsefesi, İstanbul: Anahtar Kitaplar Yayınevi.
- ÖZLEM, Doğan (1999), Max Weber'de Bilim ve Sosyoloji, İkinci Basım, İstanbul: Kültürel Yayınları.
- RINGER, Fritz (2003), Weber'in Metodolojisi, Çev. Mehmet Küçük, Ankara: Doğu-Batı Yayınları.
- SUNAR, İlkay (2008) Düşün ve Toplum, Dördüncü Baskı, Ankara: Doruk Yayınları.
- SAN, Coşkun (1971), Max Weber'de Hukukun ve Meşru Otoritenin Sosyolojik Analizi, No:47, Ankara: Ankara İktisadi ve İdari Bilimler Akademisi Yayınları.
- TURNER, Bryan (1991), Max Weber ve İslâm, Çev. Yasin Aktay, Ankara: Vadi Yayınları.
- VERGİN, Nur (2003), Siyasetin Sosyolojisi, İstanbul: Bağlam Yayınları.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013



WEBER, Max (1985), *Protestan Ahlâkı ve Kapitalizmin Ruhu*, Çev. Zeynep Aruoba, İstanbul: Hil Yayınları.

WEBER, Max (2006), *Sosyoloji Yazıları*, Çev. Taha Parla, İstanbul: İletişim Yayınları.

WEBER, Max (2007), *Sosyolojinin Temel Kavramları*, Çev. Medeni Beyaztaş, İstanbul: Bakış Yayınları.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013





ÜCRETLİ ÖĞRETMENLİK UYGULAMASININ DEĞERLENDİRİLMESİ*

Soner DOĞAN**

Selçuk Beşir DEMİR***

Nazan TURAN****

ÖZET

Bu araştırmanın amacı eğitim yöneticilerinin ücretli öğretmenlik uygulaması hakkındaki görüşlerini saptamaktır. Araştırma, ücretli öğretmenlik konusunu yönetici görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi; tüm toplum kesimlerini ilgilendiren güncel bir konuyu incelemesi ve ilgili literatüre katkı sağlaması nedeniyle önem arz etmektedir. Araştırmada, nitel araştırma desenlerinden olgu bilim deseni kullanılmıştır. Araştırmada katılımcılar; amaçlı örnekleme (Punch, 2009) yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılarak belirlenmiştir. Araştırmanın veri toplama aracı Yarı Yapılandırılmış (Semi Structured) Görüşme Formu'dur. Araştırma sürecinde tüm görüşmeler ses kayıt cihazıyla kayıt altına alınmıştır. Araştırma kapsamında 217 dakikalık görüşme yapılmış, ses kayıtları herhangi bir elemeye tabi tutulmadan, ham veri olarak Microsoft Word programına aktarılmıştır. Araştırmada her bir transkript, satır-satır analiz yaklaşımı kullanılarak analiz edilmiştir. Görüşme verilerinin yorumlanması sürecinde endüktif betimsel analiz, içerik analizi ve sürekli karşılaştırma tekniği kullanılmıştır. Verilerin analizi sonucu: 1. Ücretli öğretmenlerin görevlendirilme süreci; 2. Diğer okul paydaşlarının ücretli öğretmene bakış açıları; 3. Ücretli öğretmenlerin eğitim öğretim faaliyetlerine etkileri; 4. Ücretli öğretmenlerin denetimi ve okul yönetimi ile ilişkileri; 5. Genel değerlendirme ve çözüm önerileri olmak üzere beş ana tema ortaya çıkmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı'nın çeşitli kademelerinde görev yapan yöneticilerin görüşlerine göre ücretli öğretmenlik sistemini inceleyen bu araştırma sonuçlarına göre katılımcıların tamamı ücretli öğretmenlik sistemine karşı çıktıkları ancak ihtiyaçtan ve mecburiyetten dolayı ücretli öğretmenlerle çalışmak zorunda kaldıkları belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Ücretli Öğretmenlik Öğretmen İstihdam Politikaları, Eğitim Yönetimi, Mesleki Verim

* Bu makale Crosscheck sistemi tarafından taranmış ve bu sistem sonuçlarına göre orijinal bir makale olduğu tespit edilmiştir.

** Yrd. Doç. Dr. Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, El-mek: snr312@gmail.com

*** Yrd. Doç. Dr. Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilimler Eğitimi, El-mek: sbesdem@hotmail.com

**** Uzm. Milli Eğitim Bakanlığı, El-mek: nzntrn@hotmail.com

EVALUATION OF WAGE SCHOOL TEACHING APPLICATION

ABSTRACT

The aim of this study is to determine views of the educational administrators on wage school teaching application. The study becomes highly important for including the views of administrators about wage school teaching application; for bringing the educational system in a new perspective through the obtained findings; for studying a current issue concerning all sectors of the society and for contributing to the related literature. In this study, the phenomenology pattern of the qualitative research patterns is used. The participants of this study are determined by using maximum variation sampling, one of the purposive sampling (Punch, 2009) methods. The data collection tool of the study is the Semi Structured Interview Form. A 217 minute interview was had within the scope of the research; the tape recordings were computerized through the Microsoft Word processing program as raw data without being subjected to any screening. Each transcript in the research were analyzed by using line by line analysis analysis approach. In the interpretation process of the interview data, the methods of inductive descriptive analysis, content analysis and constant comparison are used. As the result of the data analysis, five main themes are emerged such as: 1. Assignment process of the wage school teachers; 2. Viewpoints of the other stakeholders in school about the wage school teacher; 3. Effects of the wage school teacher to the educational activities; 4. Supervision of the wage school teachers and their relationships with the school administration; 5. An overall assessment and possible solutions. According to the results of this research analyzing wage the eteaching system with respect to the views of the administrators who serve at various levels in the Ministry of Education, it is clear that all of the participants oppose to the wage teaching system, however, they have to work with wage teachers due to the necessity and exigency.

Key Words: Wage School Teaching, Teacher Employment Policies, Educational Administration, Professional Productivity

GİRİŞ

Türk eğitim sisteminde, öğretmen yetiştirme, öğretmenlerin mesleki yeterlilikleri, öğretmenlerin özlük hakları, öğretmenlerin yer değiştirmesi gibi öğretmenleri doğrudan ilgilendiren temel sorunlar uzun yıllardır tartışılmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2005 yılında öğretmen istihdamında yapılan değişikliklerle ortaya çıkan ücretli öğretmenlik sistemi de öğretmenlerin yaşadıkları sorunlara yeni bir sorun olarak eklenmiştir. Türk Eğitim-Sen (2012) tarafından yapılan araştırma sonuçlarına göre 64 ildeki ücretli öğretmen sayısı 52 bin 937'dir. Bunların 21 bin 126'sı eğitim fakültesi mezunu, 22 bin 72'si lisans mezunu, 9 bin 712'si ise ön lisans mezunudur (<http://www.haber10.com>). Görüldüğü üzere ücretli öğretmen sayısı Türk eğitim sistemini derinden etkileyecek düzeydedir. Bundan dolayı ücretli öğretmenlik sistemi toplumun her kesiminde tartışılmaya devam etmektedir.

Araştırmacılara göre Türkiye'de ücretli öğretmenlik uygulamasına geçişin farklı nedenleri vardır. Türk Eğitim-Sen (2010:128), Turan ve Bozkurt (2010) birçok ilde öğretmen açığı olmasına

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013



rağmen yeterli kadro verilmemesine; Küçüker ve Gürbüz, (2012) öğretmen atamalarındaki yerleştirmenin ücretli öğretmen uygulamalarına zemin hazırlamasına; Yılmaz ve Altınkurt (2011: 205) Neo-liberal politikalar çerçevesinde kamu okullarındaki kadrolu öğretmen sayısının, artan öğrenci sayısına paralel olarak artmamasına; Bayram, (2009: 28) işletmelerde başlayan esneklik uygulamaları ve esnek istihdam modellerinin kamuda da kullanılmaya başlanmasına müteakip personel maliyetlerini azaltma adına memurluk rejiminin terk edilerek ücretli çalışan gibi çeşitli istihdam biçimlerinin kamu hizmeti alanlarında yer almaya başlamasına; Özdemir ve Beltekin, (2012: 42) IMF'ye niyet mektuplarında personel alınmayacağına dair yapılan taahhütlerin sonucu, kadrolu olarak istihdam edilmeyen öğretmenlerin sözleşmeli ve ücretli olarak istihdam edilmesine; Uygun (2005: 589) tüm dünyada benimsenen “ucuz işgücü” uygulamasının eğitime yansıtılmak istenmesine; Palavan (2012: 285) öğretmeni olmayan yerlere özellikle kırsal kesimlere ücretli öğretmen gibi statüler altında yeterli öğretmenlik bilgi ve tecrübesine sahip olmayan öğretmenler görevlendirilerek sorunun çözülmeye çalışılmasına; Tosun (2010: 2-3) ise okulların öğretmen açığını kapatmak adına geçici olarak istihdamın sağlanmaya çalışılmasına bağlamaktadır.

Türkiye’de ilköğretim okullarında (4+4+4 eğitim sistemiyle ilkököl ve ortaoköl olarak değişti) dört farklı statüde öğretmen istihdam edilebilmektedir. Bu statüler; kadrolu, sözleşmeli (tüm sözleşmeliler kadroya geçirildi), vekil ve ek ders karşılığı görev yapan ücretli öğretmenlerdir (Öztaş, 2010: 9; Özer, 2008: 54; Tosun, 2010: 2). Farklı ihtiyaç ve beklentilerle ortaya çıkan ücretli öğretmen uygulamasının yasal dayanağını Öğülmüş (2012), 657 sayılı Devlet Memurları Kanununun 4’üncü maddesinin 4/C fıkrası ve MEB Yönetici ve Öğretmenlerinin Ders ve Ek Ders Saatlerine İlişkin kararlara bağlamaktadır. Buna göre 657 sayılı Devlet Memurları Kanununun 4’üncü maddesinin 4/C fıkrası aracılığıyla öğretmen sayısının yetersiz olması hâlinde ücretli öğretmen olarak nitelendirilen ücretli, kısmi zamanlı ve geçici öğreticiler istihdam edilebilmektedir. İlgili yasa öğretmenlere, öğretim üyelerine veya diğler memurlara ve yahut açıktan atanacaklara ücret ile ek ders görevi verilebilmesinin önünü açmıştır. Bu yasal düzenleme ile birlikte geçici bir çözümmüş gibi görülen Türk Eğitim-Sen, (2010:128) ücretli öğretmen uygulaması öyle yaygınlaşmıştır ki bu durum, sürecin bir sonucu olarak değil de bir bilinçli politika dâhilinde yapıldığı izlenimini vermeye başlamıştır. Nitekim öğretim kadrosuyla ilgili siyasi partilerin programlarını inceleyen Tok (2012) iktidarda bulunan Adalet ve Kalkınma Partisi’nin programında öğretmenlerin niteliklerinin artırılmasına vurgu yapılırken istihdam farklılıklarından doğan sorunlara yer verilmediğini buna karşın muhalefet partileri olan Cumhuriyet Halk Partisi ve Milliyetçi Hareket Partisi’nin programlarında sözleşmeli ve ücretli öğretmenlerin daimi kadrolara geçirilmesi gerektiğine dair beyanların olduğunu belirtmektedir.

Uygulanan eğitim politikaları sonucu Türkiye’de hızla yaygınlaşan ücretli öğretmenlik formülü her ne kadar eğitim ihtiyacını karşılar gibi görünse de beraberinde getirdiğı sorunlarla birlikte Türk eğitim sisteminin kamburu haline gelmiştir. Bu uygulama ile birlikte Uygun (2012), Türk Eğitim-Sen, (2010: 26), Özer (2008: 73-74), Öztaş (2010: 20) öğretmenlerin iş güvencesinin olmaması; Küçüker ve Gürbüz (2012) eğitimin bir ticari nesne olarak algılanması; Turan ve Bozkurt (2010: 1555), Fidan ve Fidicioğlu (2010: 158) öğretmenlerde kurumsal bağlılığının azalması; Korkmaz, Saban ve Akbaşlı, (2004: 268), Arslan, Sabah ve Göksu (2006: 33), eğitimde verimin düşmesi; Gündüz (1997), Turan, Yıldırım ve Aydoğdu (2012: 74), Arslan ve diğ., (2006:33) öğretmenlik eğitimi almamış kişilerin öğretmenlik yapması; Zemrat (2012: 210) ücretli öğretmenlerin değişik konularda kadrolu öğretmenlerle çatışma yaşamaları; Tuncer (2012: 812), Özer (2008) ücretli öğretmenlere yönelik okul yönetimi ve öğretmenlerin olumsuz tutum takınmaları; Kaya, Balay ve Göçen (2012) ücretli öğretmenlerin kendilerini sistemin bir parçası olarak görememeleri; Öztaş (2010) ücretli öğretmenlerin kadrolu öğretmenlere göre mesleki aidiyet duygularının daha zayıf olması; Öğülmüş (2012) ücretli öğretmenlerin gelecek kaygısı taşımaları, özlük haklarının ve ücretlerinin yetersiz olması ve bu durumların öğrencileri olumsuz etkilemesi;

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013



Bayram (2009) ücretli öğretmenlerin toplumda ikinci sınıf öğretmen statüsünde algılanması; Ertürk ve Keçecioğlu (2012) ücretli öğretmenlerin kadrolu öğretmenlere göre tükenmişliğe daha çabuk duyarsızlaşması; Sarıce (2006) ücretli öğretmenlerin mesleklerine yeterince motive olamamaları; Demir (2010) farklı çalışma biçimlerinin öğretmenler arasındaki paylaşımı azaltması; Tosun (2010: 89) velinin kadrolu öğretmen dışında öğretmen istememesi, öğrencinin öğretmene statüsüne göre davranması; Korkmaz ve diğ. (2004: 268), her yıl farklı bir öğretmen kadrosu ile eğitim ve öğretim çalışmalarının yürütülmek zorunda kalınması gibi sorunlar ortaya çıkmıştır. Tuncer (2012: 811) bütün bu bulgular birlikte ele alındığında kadrosuz öğretmenlik uygulamalarının mevcut şekliyle yürütülmesinde ciddi sakıncalar olduğunu ifade ederken Fidan ve Fidicioğlu (2010: 151) ise bu olumsuz tablonun altında yatan nedenlerin hem sistemden hem de öğretmenlerden kaynaklandığını belirtmektedir. Ücretli öğretmenler açısından düşünüldüğünde yaşanan bu sorunlar, ücretli öğretmenlik sistemi içerisinde yer alan öğretmenlerin nitelik olarak eğitim öğretim hizmetleri içerisinde bulunmaya hazır olmadıklarının da bir göstergesidir.

Yılmaz ve Altinkurt (2011) araştırmalarında Türk eğitim sisteminde öğretmen niteliğinin önemli bir sorun olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Çelikten (2006) göre ise nitelikli öğretmenler olmadan güvenli bir gelecekte bahsetmek imkansızdır. Bu bağlamda nitelikli öğretmen Ron (1992:19) eğitim-öğretim faaliyetlerini heyecan verici ve ödüllendirici etkinliklerle sunan; Metzler, Bingham ve Rusby (2001) okul ortamına uygun sosyal davranışlar geliştirmek için etkili ve etkin bir öğretim yapan Rafferty (2003) oluşturduğu güven ortamı ile okulun etkili ve verimli çalışmasını sağlayan; Celep (2000) alınan kararlara katılarak başarılı öğretimi geliştiren; Roeser, Eccles ve Sameroff (2000) öğrencilerin kişisel ihtiyaçlarını destekleyen; Noonan (2004) okul paydaşlarıyla işbirlikçi iletişim gerçekleştiren; Lee (2004), Opdenakker ve Damme (2006) okuldaki sosyal iklim özellikleri ve öğrenme iklimi özelliklerinin gelişimine katkı sağlayan; Can (2004) öğretim süreçlerinin niteliğinden taviz vermeden en iyi sonucu almanın heyecanını ve çabasını aksatmadan ve eksiltmeden ortaya koyan; Üstünlüoğlu (2007:470) öğrencilerin duygularının farkında olan; David ve Fleischman (2005) öğrencilerin ebeveynleri tarafından daha çok korunup gözetilmesini sağlamak için yoğun bir şekilde çalışan; Gündüz (1997) belirli bir genel kültür ve öğretmenlik meslek bilgisi eğitimi alan; Fidan ve Fidicioğlu (2010: 151) proje üreten, alternatif düşünce ve işbirliği anlayışı oluşturan, pozitif ve negatif tecrübe sağlayan ve sahip olduğu tüm bu özellikler ile birlikte İlter ve Köksalan, (2011: 115) mesleki yeterliliklerinde ve mesleki tutumlarında uluslararası standartlara uygun ve en üst düzeyde olan kişidir. Bu listeyi uzatmak mümkündür ancak ücretli öğretmenlik sistemiyle Türkiye'nin her yerinde adil ve eşit eğitim olanakları sunmak mümkün değildir. Çünkü (Arslan ve diğ., 2006), Gündüz (1997) ücretli öğretmenler öğretmenlik deneyimine veya öğretmenlik diplomasına sahip olamayabilmektedirler. Temel ölçüt yalnız lisans diplomasına sahip olunmasıdır. Milli Eğitim Bakanlığı uzmanlık alanlarını dikkate almamaktadır.

Ücretli öğretmenlik uygulaması, Türk eğitim sisteminde ve toplumsal yaşamda ciddi sorunlara neden olmasına rağmen araştırmacıların ilgisini çok fazla çekmemektedir. Konuyla ilgili literatürde öğretmen görüşlerine göre, Tuncer (2012) Türkiye'deki kadrosuz öğretmen istihdamını; Özer (2008), kadrolu ve kadrosuz ilköğretim öğretmenlerinin birbirleri ve meslekleri hakkındaki görüşlerini; Arslan, Sabah ve Göksu (2006) ilköğretim okullarında çalışan ücretli öğretmenlerin verimliliklerini; Öztaş (2010) kadrolu, sözleşmeli ve ücretli statüye göre öğretmenlerin mesleki aidiyet duygusunu; Bayram (2009); Karadeniz ve Demir (2010), öğretmenlerin istihdam biçimi farklılıkları ve yarattığı sorunları; Demir (2010) eğitimde esnek çalışma biçimlerinin öğrenme ortamına yansımalarının çözümlemesini; Tosun (2010) farklı statülerde çalışan öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine bakışlarını araştırmışlardır. Bahsedilen araştırmaların tümü öğretmen görüşlerine göre yapılmış olup ücretli öğretmenlik konusunda yönetici görüşlerine yer veren Ögülmüş (2012) dışında bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu araştırmanın amacı eğitim yöneticilerinin ücretli öğretmenlik uygulaması hakkındaki görüşlerini saptamaktır. Araştırma,

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013



ücretli öğretmenlik konusunda yönetici görüşlerine yer vermesiyle; elde edilen bulgular aracılığıyla eğitim sistemine yeni bir bakış açısı kazandırmasıyla; tüm toplum kesimlerini ilgilendiren güncel bir konuyu incelemesiyle ve ilgili literatüre katkı sağlamasıyla önem arz etmektedir.

YÖNTEM

Bu araştırmada ücretli öğretmenler uygulamasının eğitim yöneticilerinin görüşleri doğrultusunda derinlemesine incelenmesi amaç edinildiğinden çalışma nitel araştırma yöntemleriyle (Bernard ve Ryan, 2009; Patton, 2002; Punch, 2009; Silverman, 2009; Yıldırım ve Şimşek, 2008) yürütülmüştür.

Araştırmanın Deseni:

Araştırmada, eğitim yöneticilerinin ücretli öğretmenler hakkındaki görüşlerini belirleyerek var olan durumu derinlemesine resmetmek amaçlandığı için araştırma konusuna ve amacına en uygun olan olgubilim/fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Olgubilim deseni farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır. Olgular yaşadığımız dünyada olaylar, deneyimler, algılar, yönelimler, kavramlar ve durumlar gibi çeşitli biçimlerde karşımıza çıkabilmektedir. Bu olgularla günlük yaşantımızda çeşitli biçimlerde karşımıza çıkabilmektedir. Ancak bu tanışıklık, olguları tam olarak anladığımız anlamına gelmez. Bize tümüyle yabancı olmayan aynı zamanda da tam anlamını kavrayamadığımız olguları araştırmayı amaçlayan çalışmalar için olgu bilim uygun bir araştırma zemini oluşturur (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 72)

Araştırmada eğitim yöneticilerinin ücretli öğretmenlik uygulaması ve bu uygulamaya bağlı olarak yönetim açısından yaşanan olay ve olgular hakkındaki görüşlerini, bakış açılarını, algılarını, deneyimlerini kısaca ücretli öğretmenlikle var olan durumu derinlemesine resmedebilmek amaçlandığından; araştırma süreci olgu bilim desenine uygun olarak yürütülmüştür.

Katılımcılar:

Araştırmada amaçlı örnekleme (Punch, 2009) yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır. Maksimum çeşitlilik örneklemede amaç göreceli olarak küçük bir örneklem oluşturmak ve bu örnekleme çalışılan probleme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini maksimum derecede yansıtmaktır. Maksimum çeşitliliğe dayalı bir örneklem oluşturmada amaç genelleme yapmak değildir. Tam tersine çeşitlilik gösteren durumlar arasında ne tür ortaklıkların ve benzerliklerin olduğunu bulmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2008:108-109). Milli Eğitim Bakanlığı taşra teşkilatında yönetici olarak; il / ilçe milli eğitim müdür ve yardımcısı, şube müdürleri okul müdürleri görev yapmaktadır. Bu noktadan hareketle araştırmanın konusuna doğrudan taraf olan iki Milli Eğitim Müdürü, iki şube müdürü ve iki okul müdürü katılımcı olarak seçilmiştir.

Araştırmada ilçe milli eğitim müdürü görevini yürüten katılımcılar ücretli öğretmenlerin yoğun olarak görevlendirildiği rumuz ilinin farklı iki ilçesinde görev yaparken; şube müdürü görevini yürüten katılımcılar, il milli eğitim müdürlüğü atama şube biriminden sorumludur ve ücretli öğretmenlerin görevlendirilmelerinde aktif rol üstlenmektedir. Okul müdürleri ücretli öğretmenlerin yoğun olarak görev yaptığı iki farklı ortaokulda görev yapmaktadır

Olgu bilim araştırmalarında konunun derinlemesine irdelenebilmesi için katılımcı sayısı 6 ile 12 kişi arasında sınırlandırılması önerilmektedir (Silverman, 2009; Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu bağlamda araştırmada görüşme yapılan katılımcı sayısı altı yönetici ile sınırlandırılmıştır. Araştırmaya katılan katılımcıların hizmet süreleri 10 ile 32 yıl arasında değişmektedir. Araştırmada gizlilik ilkesine uygun olarak katılımcıların her birine takma ad (rumuz) verilmiştir. Okul müdürleri; OM1 ve OM2, Şube Müdürleri; ŞM1 ve ŞM2, Milli Eğitim Müdürleri ise MEM1 ve MEM2 olarak rumuzlandırılmıştır.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013

Araştırmaya katılan yöneticilerin özelliklerine ilişkin bilgiler tablo -1’de verilmiştir.

Tablo 1 Katılımcılara Özelliklerine İlişkin Bilgiler

Rumuz	Cinsiyet*	Yönetim Görevi	Hizmet Süresi (Yıl)	Yöneticilik Süresi (Yıl)	Görev Yeri
OM1	Erkek	Okul Müdürü	14	9	İlçe
OM2,	Bayan	Okul Müdürü	10	5	İl merkezi
ŞM1	Erkek	Şube Müdürü	32	21	İl merkezi
ŞM2,	Erkek	Şube Müdürü	15	8	İl merkezi
MEM1	Erkek	İlçe Milli Eğitim Müdürü	21	16	İlçe
MEM2	Erkek	İlçe Milli Eğitim Müdürü	16	12	İlçe

***Araştırmacılar tarafından katılımcıların seçiminde erkek ve bayan yöneticiler arasında eşitlik sağlanmaya çalışılmış ancak çalışmanın yapıldığı ilde bayan yönetici sayısının yok denecek kadar az olması nedeniyle eşitlik sağlanamamıştır.**

Veri toplama Araçları ve Süreci:

Olgubilim araştırmalarında başlıca veri toplama aracı görüşmedir (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 74). Bu nedenle araştırmada, eğitim yöneticisi konumunda görev yapan katılımcıların ücretli öğretmenlik uygulaması görüşlerini belirlemek amacıyla açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış (semi structured) görüşme formu kullanılmıştır. Çalışmada; yarı yapılandırılmış görüşme formu; katılımcıların görüşme esnasında verdikleri cevapların altında yatan nedenleri derinlemesine irdeleyebilmek ve sürece bağlı olarak katılımcılara yeni sorular yöneltebilmek amacıyla, tercih edilmiştir.

Görüşme soruları hazırlanmadan önce 16.12.2006 tarihinde resmi gazete de yayınlanan Milli Eğitim Bakanlığı Yönetici ve Öğretmenlerinin Ders ve Ek Ders Saatlerine İlişkin Karar ve alanyazında var olan çalışmalar ayrıntılı olarak incelenerek taslak görüşme soruları hazırlanmıştır.

Hazırlanan taslak görüşme formu soruları, eğitim yönetimi, teftişi, planlaması ve ekonomisi alanında uzman bir öğretim üyesi tarafından araştırmanın amacı doğrultusunda ayrıntılı olarak incelenmiştir. Ayrıca nitel araştırma yöntemleri konusunda deneyim sahibi başka bir öğretim üyesi tarafından, açık uçlu sorular; kapsam, içerik ve amaca uygunluk unsurları gözetilerek ayrıntılı bir değerlendirmeye tabi tutulmuştur. Daha sonra Türk Dili ve Edebiyatı alanında uzman bir öğretim üyesi tarafından görüşme soruları dil ve anlatım bakımından incelenmiştir. İlgili uzmanlardan gelen geribildirimler doğrultusunda görüşme soruları yeniden şekillendirilmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda yeniden şekillendirilen görüşme formu için pilot uygulama, araştırmanın katılımcılar arasında yer almayan bir okul müdür ile gerçekleştirilmiştir. Yapılan pilot uygulama sürecinde elde edilen geribildirimler doğrultusunda görüşme formu yeniden düzenlenmiştir. Tüm bu uygulamalarla; inandırıcı, tutarlı, teyit edilebilir ve aktarılabilir bir görüşme formu hazırlanmaya çalışılmıştır.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013

Yarı yapılandırılmış (semi structured) görüşme formunda bulunan sorular genel olarak; 1- Ücretli öğretmenlik uygulamasının eğitim-öğretim faaliyetleri üzerindeki etkilerini ortaya çıkarmaya yönelik sorular, 2-Ücretli öğretmenlik uygulamasının eğitim yönetimi ve denetimi üzerindeki etkilerini belirlemeye yönelik sorular şeklinde ana başlıklar altında özetlemek mümkündür. Çalışmada konunun ve verilen cevapların derinlemesine irdelenebilmesi amacıyla, verilen cevaplar referans alınarak farklı sorular da (follow-up questions) katılımcılara yöneltilmiştir.

Veri toplama sürecinde görüşme yapılacak katılımcılar belirlenmiş, bu katılımcılara araştırma konusu hakkında bilgi verilmiş ve gerekli resmi izinler alınmıştır. Görüşmeler yapılmadan önce katılımcılara kişisel ve mesleki bilgilerin saklı tutulacağı, her katılımcı için ayrı bir rumuz (takma isim) kullanılacağı belirtilmiştir. Görüşmeler sırasında katılımcılara ifade serbestliği tanınmış, görüşme süreleri sınırlandırılmamıştır. Böylece katılımcıların rahat, samimi ve doğru şekilde sorulara yanıt vermelerine olanak sağlanmaya çalışılmıştır. Görüşmeler, sadece araştırmacılar ve katılımcının olduğu sessiz ortamlarda yapılmıştır.

Verilerin Analizi:

Görüşmelerin Dökümü: Görüşmeler ile elde edilen veriler ses kayıt cihazı kullanılarak kaydedilmiştir. Katılımcılarla ortalama 35-45 dakikalık görüşmeler yapılmıştır. Toplam 217 dakika görüşme kaydedilmiştir. Elde edilen ses kayıtları elemeye tabi tutulmadan Microsoft Word yazım programıyla bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Elde edilen transkriptler ile ses kayıtları uzman bir kişiye verilerek, ses kayıtları ile dijital verilerin dökümünün tutarlılığı kontrol edilmiştir. Orijinal ses kayıtları ile dijital ortama geçirilmiş kayıtların tutarlı olduğu görülmüştür. Elde edilen transkriptler üzerinde herhangi bir işlem yapmadan önce her bir katılımcıya ilgili transkripte sunulmuş ve yazılı metinlerin kendi görüşleri olduğuna dair onay alınmıştır.

Verilerin Kodlanması: Araştırma belirli bir kuramsal temele dayanmadığı için (Yıldırım ve Şimşek, 2008) verilerden çıkarılan kavramlara göre kodlama işlemi yapılmıştır. Bunun için önce ham veri dökümleri araştırmacılar tarafından iki defa okunarak tümevarımcı bir yaklaşımla ayrı ayrı kodlanmıştır.

Veriler kodlanmadan önce araştırmacı ve uzman kişi tarafından verilerin dökümü olan transkriptler satır satır okunmuştur. Katılımcılar tarafından çalışma amacı hakkında doğrudan açıkça beyan edilmiş veya dolaylı olarak ima edilmiş görüşler manipüle edilmeden betimlemek için Patton, (2002) tarafından ifade edilen satır-satır analiz (line by line analysis) yaklaşımı kullanılmıştır. Bir kelime, kelime öbekleri veya bir cümle veri analizi için bir birim teşkil etmiştir. Kodlamalarda katılımcılar tarafından ifade edilen kelime ve kavramlar mümkün olduğu kadar kodlamada kullanılmıştır. Ancak katılımcıların kullandıkları kelime ve kavramların kodlama sürecinde yetersiz kaldığında durumu/düşüncüyü en iyi ifade edebilecek başka kavramlar kod olarak araştırmacılar tarafından belirlenmiştir.

Yorumlama Teknikleri: Görüşme verilerinin yorumlanması sürecinde endüktif (inductive) betimsel analiz, içerik analizi ve sürekli karşılaştırma tekniği (constant comparison) kullanılmıştır (Marshall ve Rossman, 1999; Miles ve Huberman 1994)

Betimsel analiz süreci; tematik çerçevenin oluşturulması, tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi, bulguların tanımlanması ve bulguların yorumlanması olmak üzere dört ana aşamadan oluşmuştur.

İçerik analizinde ise veriler öncelikle bölümlere ayrılmış ve bu bölümler incelenerek karşılaştırılmıştır. Daha sonra bu bölümlerden anlamlı kavramlar oluşturup aynı kavramları çağrıştıran kodlar ortak kategori altında birleştirilmiştir. Son aşamada verilerden çıkan temalardan

anlam bütünlüğü sağlanıp, yorumlama yoluna gidilmiştir. Araştırmacılar, tematik kodlama sürecinde ortaya çıkan her tema altında yer alan verilerin bütünü kapsayıp kapsamadığını belirlemek için, alan uzmanlarının görüşlerine sıklıkla başvurmuş ve geri bildirimler doğrultusunda tematik kodlama sürecinde yapılan eksiklikler ve yanlışlıklar düzeltilmiştir. Elde edilen kesin temalar araştırmacı tarafından araştırma soruları ile ilişkilendirilmeye çalışılmıştır.

Araştırmada, İnanılrlık, Aktarılabirlik, Tutarlılık ve Teyit Edilebilirlik

İnanılrlık (İç Geçerlik): Araştırmanın iç geçerliğini (inandıncılığını) artırmak amacıyla görüşme formu geliştirilirken ilgili alanyazın incelenerek, konu ile ilgili bir kavramsal bir çerçeve oluşturulmuştur. Görüşme sonrası kişilerin söyledikleri yazılı hale dönüştürülerek, katılımcılardan elde edilen yazılı metinleri kontrol etmeleri ve kendi görüşlerinin olup olmadığı teyit ettirilmiştir.

Çalışmada içerik analizi aşamasında elde edilen temalar, ilgili kavramları kapsayacak kadar geniş ve ilgisiz kavramları dışarıda bırakacak kadar dar kapsamda belirlenmeye özen gösterilmiştir. Bu temalar ve temaları oluşturan kategorileri kendi aralarındaki ilişkisi ile her bir temanın diğerleriyle ilişkisi kontrol edilerek elde edilen bulgular arasında bütünlük sağlanmaya çalışılmıştır. Araştırmanın uygulama sürecindeki tüm görüşmeler ses kayıt cihazıyla kayıt altına alınmıştır. Araştırmacı, araştırmanın tüm aşamalarında mümkün olduğunca nesnel olmaya dikkat etmiştir. Araştırma sürecinde elde edilen tüm veriler, araştırmacı ve nitel araştırma yöntemlerine hâkim bir öğretim üyesi tarafından değerlendirip, ayrı ayrı kodlanmış ve tüm kodlamalar arasında genel anlamda görüş birliği sağlanmıştır. Çalışmada görüşmeler esnasında süreci manipüle etmeden katılımcılarla etkin bir etkileşim kurulmaya çalışılmıştır. Çalışmanın tüm aşamalarında uzman görüşüne sıklıkla başvurulmuştur.

Aktarılabirlik (Dış Geçerlik): Araştırmanın aktarılabirliğini artırmak için araştırma sürecinin her aşaması ayrıntılı bir şekilde okuyucuya sunulmuştur. Araştırmacı araştırma raporunu ayrıntılı olarak yazılmaya özen göstermiş ve bulgular bölümünde ayrıntılı betimlemeler yapmaya çalışmıştır. Araştırmacının raporlaştırma aşamasında derin ve ayrıntılı betimlemeler yapmasının temel amacı; araştırma sürecinin tüm öğelerini okuyucunun gözünde canlandırma isteğidir. Bu nedenle araştırmacı, bulgular ve yorumlar bölümünde doğrudan alıntılara yer vermiştir. Bu doğrultuda araştırmacı toplanan betimsel verilerin benzer bağlamlardaki çalışma gruplarına transfer edilebileceği kanaatinde dir.

Araştırmacıya göre; bu araştırmada elde edilen sonuçların, araştırmayı okuyanlar arasında aynı veya benzer şekilde anlaşılması gerekmektedir. Bu bağlamda, araştırma sürecinin ve araştırma ortamının okuyucuların zihinlerinde canlanabilmesine olanak sağlamak için, araştırmacı tarafından araştırma ile ilgili aktarımlar sade ve anlaşılır bir üslupla özetlenmiştir.

Tutarlılık (İç Güvenirlik): Araştırmanın iç güvenirliğini (tutarlılığını) artırmak için çalışmada elde edilen bulguların tamamı yorum ve genelleme yapılmadan doğrudan okuyucuya sunulmuştur. Araştırma sürecinde elde edilen tüm veriler, araştırmacı ve nitel araştırma yöntemlerine hâkim bir öğretim üyesi tarafından değerlendirip, ayrı ayrı kodlanmış ve tüm kodlamalar arasında genel anlamda görüş birliği sağlanmıştır.

Teyit Edilebilirlik (Dış Güvenirlik): Araştırmanın dış güvenirliğini (teyit edilebilirliğini) sağlamak için, süreç içinde elde edilen ham veriler ve kodlamalar ilgililerin inceleyebilmelerine imkân sunmak için araştırmacılar tarafından saklanmaktadır.

BULGULAR

Verilerin analizi sonucu: 1. Ücretli öğretmenlerin görevlendirilme süreci; 2. Diğer okul paydaşlarının ücretli öğretmene bakış açıları; 3. Ücretli öğretmenlerin eğitim öğretim faaliyetlerine

etkileri; 4. Ücretli öğretmenlerin denetimi ve okul yönetimi ile ilişkileri; 5. Genel değerlendirme ve çözüm önerileri olmak üzere beş ana tema ortaya çıkmıştır

1-Ücretli Öğretmenlerin Görevlendirilme Süreci

Görüşme verilerinin analizi sonucunda genel olarak; katılımcılar, ücretli öğretmenlik uygulamasına karşı çıkmalarına rağmen oluşan öğretmen açığı nedeniyle ücretli öğretmenlerle çalışmak zorunda kaldıklarını ifade ederek; eğitim sisteminde yer alan bu uygulamanın kaldırılması gerektiğini belirtmişlerdir. Katılımcılar, eğitim ve öğretimin ciddi bir süreç olduğunu, bu nedenle öğretmenlerin farklı statülere ayrılmasına karşı çıktıklarını ifade ederek; diğer mesleklerde ücretli hakim, ücretli doktor gibi mesleki farklılıkların olmadığını vurgulamışlardır. Örneğin MM2 rumuzlu katılımcı “*ücretli öğretmenlik istenmeyen bir durum. Çok mecbur kalınmadıkça başvurulması gereken bir öğretmen görevlendirme şeklidir. İfadesiyle ücretli öğretmenliğin genel olarak kabul görmediğini altını çizmiştir.*

OM2 rumuzlu katılımcı ise neden ücretli öğretmenliğe karşı olduğunu “*sınıflarda sene sonuna kadar dersler boş geçmesin diye ücretli öğretmen görevlendiriliyor. Yani evimizde bir pardösüye ihtiyacımız varsa o pardösüyü bir şalla kapatmaya çalışıyoruz.*” cümleleriyle betimlemiştir.

Ücretli öğretmen görevlendirilmesine neden ihtiyaç duyulduğunu, MM1 rumuzlu katılımcı, sosyo-ekonomik, kültürel vb. nedenlerden dolayı kadrolu öğretmenler arasında sirkülasyon yaşanan yerlerde dersler boş geçmesin ve okul kapanmasın diye ücretli öğretmenlere görev verildiğini belirtirken, MM2 rumuzlu katılımcı olayın ekonomik nedenlerine değinerek ücretli öğretmenlerin devlete olan maliyetlerinin 700-800 lira olduğunu, bu durumun kadrolu öğretmene nazaran devlet ekonomisine katkı sağladığını ileri sürmüştür. MM2 rumuzlu katılımcıyla benzer düşünceleri paylaşan ŞB2 ve ŞB1 rumuzlu katılımcılar ise artık ücretli öğretmenlik sisteminin bir devlet politikası haline geldiğini ifade etmişlerdir.

Ücretli öğretmenlerin seçimi noktasında katılımcıların tamamı ücretli öğretmenlerin seçiminde herhangi bir yönetmeliğin olmadığını, bu noktada yasal boşluğun bulunduğunu belirtmişlerdir. Ancak ücretli öğretmenlik için yapılan başvurularda kendi branşlarında olmak üzere eğitim fakültesi mezunlarına öncelik verildiğini, ancak şartlar dahilinde bu mümkün olmazsa eğitim mezunları arasından branş dışı görevlendirmeler olduğunu, daha sonra dört yıllık fakülte mezunlarının en son da iki yıllık yüksekokul mezunlarının yer aldığını; kendi branşlarında görevlendirilen eğitim fakültesi mezunlarında genel olarak sorun yaşanmadığını, eğitim fakültesi mezunu olup branşının dışında görevlendirilenlerin ilgili alanlarda yetersiz olabileceğini özellikle sınıf ve okulöncesi öğretmenliğinde sorunlar yaşandığını ifade etmişlerdir. Eğitim fakültesi mezunu olan ücretli öğretmenlerle diğer fakülte mezunu olan ücretli öğretmenleri kıyaslayan ŞB1 rumuzlu katılımcı “*ilköğretimlerde olsun ortaöğretimlerde olsun eğitim fakültesi mezunu olan öğretmen arkadaşlar öğrencilerin seviyesine, çocuğun seviyesine inebiliyor. Ama ücret karşılığı derse giren inşaat, makine ya da kimya mühendisi ise bu işi yapamıyor.*” ifadesiyle ücretli öğretmenlerin en azından eğitim fakültesi mezunu olmaları gerektiğine vurgu yapmıştır.

Yapılan görevlendirmeler konusunda MM1 rumuzlu katılımcı özellikle yüksekokul mezunlarının öğretmen bulunmayan, hiç kimsenin gitmek istemediği ücra ve kırsal alanlara görevlendirildiğini, (X) rumuzlu ilçedeki görevlendirmelerin % 80’inin yüksekokul mezunlarından oluştuğunu ifade etmiştir. ŞB2 rumuzlu katılımcı ise amacı olmayan, para için çalışan, özellikle eğitim fakültesi mezunu olmayan ücretli öğretmenliklere şiddetle karşı çıktığını ifade etmesine rağmen kendisinin bu yıl 102 tane yüksekokul mezunu 203 tane dört yıllık eğitim fakültesi dışında mezunu görevlendirdiğini bu görevlendirmelerden dolayı içinin rahat olmadığını itiraf etmiştir.

Görevlendirilen öğretmenlerin işe başlama sürecinin nasıl olduğu konusunda katılımcılar, ücretli öğretmen görevlendirilmelerinin kadrolu öğretmen atamalarından sonra yapıldığını belirtirken bu durumun oluşturduğu olumsuzlukları ŞB2 rumuzlu katılımcı, görevlendirme sürecinin 3-4 hafta gibi uzun bir süreçte yapıldığını ve bu süre zarfında eğitim-öğretim yılının başladığı için öğrencilerin olumsuz etkilendiğini vurgulayarak aktarmıştır.

2-Diğer Okul Paydaşlarının Ücretli Öğretmene Bakış Açıları

Bu tema içerisinde velilerin, öğrencilerin ve kadrolu öğretmenlerin ücretli öğretmenlere ilişkin değerlendirmelerine yönetici görüşlerine göre yer verilecektir. Buna göre katılımcıların tamamı velilerin, öğrencilerin ve kadrolu öğretmenlerin ücretli öğretmenlik uygulamasından memnun olmadıklarını ifade etmiştir.

Katılımcıların tamamı velilerin ücretli öğretmenlik sistemi hakkında bilgi sahibi olduklarını ve okullarında ücretli öğretmen istemediklerini belirtmişlerdir. Velilerin, ücretli öğretmeni geçici olarak gördüklerini ve öğrencileri için okul idarelerinden kadrolu öğretmen talep ettiklerini belirten katılımcılar bu baskıdan dolayı zaman zaman bunaldıklarını itiraf etmişlerdir.

Okullarda ücretli öğretmen görevlendirilmesi konusunda OM2 rumuzlu katılımcı, son yıllarda velinin eğitim düzeyinin arttığını, eğitim konusunda daha çok bilinçlendiğini ifade ederek velinin ücretli öğretmenliğin öğrenciler üzerindeki olumsuz etkisinin farkında olduğunu, OM1 rumuzlu katılımcı ise velilerin ücretli öğretmenlikle ilgili geçmiş yaşantılarından dolayı ücretli öğretmenliğe sıcak bakmadıklarını, velilerin KPSS başarısını öğretmenlik mesleğinde başarı ölçütü olarak gördüklerini, bu nedenle KPSS’de başarılı olamadıklarını düşündükleri ücretli öğretmenlere öğrencilerinin verilmesini istemediklerini ifade etmişlerdir. Benzer bir şekilde OM2 rumuzlu katılımcı bazı velilerin eğitim fakültesi mezunu olsa bile alan dışı yapılan görevlendirmelere ve sık sık öğretmen değişimine şiddetle karşı çıktıklarını belirtmişlerdir.

Ücretli öğretmen görevlendirmesi konusunda okullara ve milli eğitim müdürlüklerine veliler tarafından yapılan baskılar konusunda OM1 rumuzlu katılımcı, velilerin kendilerine okulda ücretli öğretmen çalıştırılmaması için baskı yaptıklarını, geçen sene okulunda ücretli öğretmen sayısı artınca velilerin milli eğitim müdürlüğüne baskı yaparak öğrencilerinin okullarını değiştirdiklerini ifade ederken, ŞB1 rumuzlu katılımcı velilerin baskısından dolayı il merkezinde az sayıda ücretli öğretmen görevlendirildiğini, ücretli öğretmenlerin daha çok ücra yerlerde çalıştırıldığını, hatta bazı velilerin “*ücretli öğretmen verecekseniz okulu kapatın*” diyecek kadar ücretli öğretmene karşı çıktıklarını belirtmiştir.

Veli baskısının ve müdahalesinin okulda meydana getirdiği sorunları OM1 rumuzlu katılımcı “*Veli bu ücretli öğretmendir deyip çocuğunu diğer sınıfa alıyor. Bir sınıfta 32-36 kişi varken; diğer sınıfta 12- 13 kişi kalıyor. Bu sıkıntıyı biz de yaşıyoruz.*” şeklinde ifade ederken; OM2 rumuzlu katılımcı ise “*veliler şunu söylüyor. Bu sefer bu geldi iki ay sonra başka bir ücretli gelecek. Haklı olarak ‘benim çocuğum heba oldu’ diyor. Mesela daha dönem bitmeden bir tane sınıfıma dördüncü ücretli öğretmeni görevlendirirdim. Evet, dönem bitmeden dördüncü ücretli öğretmeni görevlendirdim. Sene sonuna kadar kaç tane olacak? Şimdi veli haklı, ben haklıyım.*” diyerek yaşanan çözümsüzlüğü dile getirmiştir.

Okul içerisinde ücretli ve kadrolu öğretmenler arasındaki ilişkiler konusunda ise MM1 ve ŞB2 rumuzlu katılımcılar özellikle eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin kadrolu öğretmenlerle aynı işi yapıyor olmalarına rağmen farklı statü ve özlük haklarına sahip olmalarından dolayı kendilerini aşağılanmış gibi hissettiklerini, başka meslek gruplarında bu tür bir ayırımın var olmadığını ifade ederken; MM2 rumuzlu katılımcı okullarda ücretli ve kadrolu öğretmenlerin ayrı gruplar şeklinde hareket ettiklerini, kadrolu öğretmenlere sınıf seçiminde ve ders dağılımında öncelik tanındığını bu durumun kadrolularla aynı niteliklere sahip ücretli öğretmenleri incittiğini;

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013



ŞB2 rumuzlu katılımcı ücretli öğretmenlerin süreklilik arz etmemesinden dolayı ücretli ve kadrolu öğretmenler arasında mesleki paylaşımın az arkadaşlık ilişkilerinin zayıf olduğunu; MM2 rumuzlu katılımcı ise ücretli öğretmenlerin yukarıda bahsedilen durumlardan dolayı savunma mekanizmalarına başvurduklarını bazen kadrolu öğretmenlerin açıklarını aradıklarını, bu durumun okullarda ekip ruhunu bozarak kurum içinde verimsizliğe neden olduğunu dile getirmiştir.

ŞB2 rumuzlu katılımcı statü farklılığından dolayı yaşanan sorunları başından geçen bir olayda “(X) köyüne bir defa gittim. Üniversitedeyken çok iyi olduğu söylenen bir öğretmenle karşılaştım. Üniversitedeyken çok iyi bir öğrenciymiş. Ancak orda ücretli öğretmen olduğu için sürekli kadrolu öğretmenlerle sorun yaşıyordu. Bu öğretmen öğrencileri de kadrolu öğretmenlere karşı kıskırtıyordu. Öğrencilerle bir olmaya çalışıp onların hatalarını, eksiklerini aramaya çalışıyordu. Öğrenciye yansıtıyordu. Hani ‘ben bu kadrolu öğretmenlerden düşük değilim. Bakmayın benim ücretli öğretmen olduğuma. Bak bunlar bunu yapamıyorlar, şunu yapamıyorlar, Bu eksikleri var.’ gibi öğrencileri kıskırtmaya çalışıyordu” şeklinde aktararak sorunların geldiği noktayı açık bir dille örneklendirmiştir.

Öğrencilerin, ücretli öğretmene olan bakış açılarını MM1 rumuzlu katılımcı bazı öğrencilerin öğretmenlerinin ücretli olduğunu öğrendikten sonra ona geçici olarak baktıklarını ve onu öğretmen olarak görmedikleri şeklinde ifade ederken; OM1 rumuzlu katılımcı öğrencinin ücretli öğretmene bakış açısını yaşadığı bir olaydan hareketle “SBS için dershaneye giden öğrenciyle KPSS için aynı dershaneye giden öğretmenin dershanede karşılaştığını daha sonraki günlerde öğrencinin öğretmenine ‘hocam siz öğretmen değil misiz?’ diye sorduğunu biliyorum” şeklinde belirtmiştir.

3- Ücretli Öğretmenlerin Eğitim Öğretim Faaliyetlerine Etkileri

Katılımcıların tamamı, eğitim öğretim işinin süreklilik arz eden uzun planlı bir süreç olduğunu ifade ederek, ücretli öğretmenlerin; sınıfların kalabalık olması, sınıf seviyesinin düşük olması, uzak yerlere yapılan görevlendirmeler, barınma ve ulaşım sorunları, ücret yetersizliği ve KPSS’ye çalışma gibi nedenlerinden dolayı istifa edebildiklerini, bu durumda dersler boş geçmesin diye okul yöneticilerinin öğretmen arayışına girdiklerini çaresizlikten ve mecburiyetten ihtiyaç dahilinde nitelsiz görevlendirmelerin yapıldığını belirtmişlerdir. Nitelsiz görevlendirmelerin ise eğitim öğretim faaliyetlerini aksattığını ve eğitimde kalitenin düşmesine neden olduğunu eklemişlerdir.

Eğitim ve öğretim sürecinde yaşanan sorunları MM2 rumuzlu katılımcı “Yani bana göre verimli çalışma diyelim ki 100 üzerinden değerlendirilecekse kadrolu bir öğretmenin verimliliği ile ücretli bir öğretmenin verimliliği arasında çok ciddi bir yüzde farkı var. Aynı kişi kadrolu olsa verimi çok daha farklı olur, daha fazla artacaktır. Bakış açısı tamamen değişecektir.” şeklinde ifade ederken ŞB2 rumuzlu katılımcı “Mesela okullara gittiğimizde, birleştirilmiş sınıflarda daha uzak köylerde her gittiğimizde çocuklar teneffüstaydılar. Tabi öğretmenlikle alakası yok. Çocukların bize gelişlerinden de anlıyoruz. Çocuk geliyor mesela 6. sınıfa okuma yazma bilmiyor. Hala harfleri tanıtmıyor. Düşünebiliyor musunuz? ifadesiyle ücretli öğretmenlikten elde edilen verimi çarpıcı bir şekilde örneklendirmiştir. MM1 rumuzlu katılımcı ise yüksekokul mezunu olan ücretli öğretmenle ilgili gözlemini: “Başka öğretmen bulamadığımız için bu sene muhasebe bölümünü bitiren birini fen ve teknoloji dersi için görevlendirdik. Bir sınıf ziyareti sırasında anlatılması gereken hiçbir konunun anlatılmadığını gördüm” şeklinde aktararak MM2 ve ŞB2 rumuzlu katılımcılar gibi yaşanan başarısızlığa vurgu yapmıştır.

Katılımcıların tamamı, iş garantisi olmayan, belirsizlik içinde mesleğini yapan, her an yerine birisi atanacakmış gibi tedirgin olan ücretli öğretmenlerin bu nedenlerden dolayı motivasyonlarının düştüğünü, özellikle eğitim fakültesi mezunu olmayan dört yıllık fakülte

mezunlarına ve iki yıllık yüksekokul mezunlarına öğretmen bilgisi yetersizliğinden, öğretim ilke ve yöntemlerine hâkim olmamalarından, öğrenci seviyesine inememelerinden ve öğrencilerle iletişim kuramamalarından dolayı tamamen karşı çıkmışlardır. Bu şekilde görevlendirilenlerin, yaptıkları işi asıl meslekleri olarak görmediklerinden, mesleğe ve kuruma aidiyet duygusu geliştiremediklerinden, mesleğe günübirlilik baktıklarından dolayı başarılı olamadıklarını ifade etmişlerdir.

Eğitim fakültesi mezunu olup ücretli öğretmenlik yapan öğretmenlerle farklı statüye ve farklı özlük haklarına sahip olan kadrolu öğretmenler arasında iletişimsizlik olduğunu, özellikle kadrolu öğretmenlerin ücretli öğretmenleri “ikinci sınıf ve geçici öğretmen” olarak algıladıklarını, bu durumdan dolayı ücretli öğretmenlerin iş doyumunun, motivasyonunun ve verimliliğinin olumsuz yönde etkilendiğini ifade eden katılımcılar, KPSS konusuna sıklıkla değinerek KPSS sınavına hazırlanmak için bazı ücretli öğretmenlerin dershaneye gitmek için istifa derken bazılarının da sınıfta ders anlatmak yerine KPSS’ye çalıştığını, öğrencilerine zaman ayırmak yerine test çözdüğünü belirtmişlerdir. OM2 rumuzlu katılımcı ücretli öğretmenlerin istifa etme sürecini “sıkıldım, oynamıyorum” söylemiyle ifade ederken MM2 rumuzlu katılımcı ise istifa sürecini “İkinci dönemin başlarında bakıyorsunuz ki eğitim fakültesi mezunları patır patır dökülmeye başlıyorlar. İstifa ediyorlar. İşte kardeşim biz sınıfı sana emanet ettik. Neden istifa ediyorsun? dediğimizde ‘e hocam ben KPSS’ye çalışacağım’ deyip her yıl dönem ortasında sınıfı bırakan yüzün üstünde ücretli öğretmen oluyor.” cümleleriyle anlatmıştır.

KPSS konusunda OM1 rumuzlu katılımcı bazı ücretli öğretmenlerin teneffüslerde dahi KPSS çalıştıkları için öğrencilerine yeterince zaman ayırmadıklarını; ŞB2 rumuzlu katılımcı KPSS’ye hazırlanmak için dershaneye giden aynı zamanda ücretli öğretmenlik yapan bazı kişilerin öğretmen ile öğrenci arasında rol karmaşası yaşadığını; MM1 rumuzlu katılımcı ücretli öğretmenlerin sabahlara kadar KPSS çalıştığını sabahleyin yorgun yorgun derse girdiğini ve verimli olamadığını ifade etmiştir. Geçmişte yaşadığı bir deneyimi anlatan OM1 okuluna görevlendirilen bir öğretmenin KPSS çalışmak için branş öğretmenlerinin de derse girdiği beşinci sınıfı istediğini ifade ederken aynı öğretmenin sınıfta bir taraftan öğretmen kılavuz kitabındaki etkinlikleri yapmaya çalışırken bir taraftan da bulduğu boşluklarda KPSS sorusu çözdüğüne defalarca şahit olduğunu belirtmektedir.

Ücretli öğretmenlerin KPSS konusundaki tutumlarını ŞB2 rumuzlu katılımcı “Mesela şimdi bizde ücretli öğretmenler var.. Aynı zamanda KPSS’ye hazırlanıyorlar. Bu arkadaşlar gece 12 ye kadar 1’e kadar KPSS çalışıyorlar ve o ruh haliyle sabah kalkıp derse giriyor. Dersteki problemler, ödevler, öğrencilerle ilgilenmesi, hazırlık yapması gerekirken bunlara zamanı kalmıyor. Bir taraftan sınava hazırlanıyor bir taraftan öğrenci psikolojisi yaşıyor, ertesi gün sabah kalkıp bu sefer öğretmen olup derse girmeye çalışıyor.” şeklinde ifade ederken; OM1 rumuzlu katılımcı ise “İnanın ben şunu gördüm. Teneffüslerde ve boş zamanlarında bir taraftan kendisine internetten KPSS’de çıkmış soruları çıkarırken, bir taraftan da öğrencisine sınav sorusu hazırlayan öğretmenler gördüm. Öğretmen bir defa derse gittiği zaman kitabını yanında taşıyor. Kitabıyla beraber, bir tarafta okulun ders kitapları, öğretmen kılavuz kitapları, diğer tarafta da KPSS kitabıyla derse giriyor. Bu durumdan verim beklemek olmaz.” diyerek yaşanan durumu örneklendirmiştir.

Ücretli öğretmenlerin başarısı konusunda MM1 rumuzlu katılımcı bu öğretmenlerin yaptıkları işe günübirlilik olarak baktıklarını, öğretmenliği meslekleri olarak görmediklerini, verimli olmaktan öte sadece aldıkları ücreti düşündüklerini; OM1 rumuzlu katılımcı genellemenin yanlış olacağını ancak ücretli öğretmenlerin sınıf içerisinde başarısız olduklarını, bu öğretmenlerin % 80’inin dersin boş geçmesini önlemek dışında eğitime anlamlı bir katkı sağlamadıklarını ileri sürmüşlerdir. OM1 ve ŞB2 rumuzlu katılımcılar sürekli değişen ücretli öğretmenler nedeniyle

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013



öğrencilerin okuma yazma ve temel aritmetik işlemleri dahi öğrenemediklerini; ŞB2 rumuzlu katılımcı görev yaptığı ilde ilköğretimden ortaöğretime geçiş düzeyinin çok düşük olduğunu, ücretli öğretmenlerin öğrencileri ortaöğretime hazırlayamadıklarını; ŞB1 ise ücretli öğretmenleri “yetersiz” olarak tanımlarken, çalıştığı ilin Türkiye il başarısı sıralamasında 76. olmasını geçen sene illerinde atanan 1500 ücretli öğretmenden kaynaklandığını ifade etmektedir.

OM2 rumuzlu katılımcı söylemleri esnasında okulda çalışan ücretli öğretmenlerden bahsederken “*bu öğretmenlerin %40’ı verimli olsun öpüp başıma koyarım*” diyerek beklentisini açıkça ifade etmiştir. Söylemlerinde ayrıca “*dersler boş geçmesin diye, bir an önce gitseler, bir kadrolu öğretmen atansa*” gibi ifadeler kullanmıştır. OM2 ile benzer şekilde ŞB1 rumuzlu katılımcı eğitim fakültesi mezunu ücretli öğretmenleri tanımlarken “*hadi neyse*” iki yıllık ve dört yıllık diğer fakülte mezunlarını tanımlarken “*elle tutulur yanları yok*” ifadeleriyle tepkisini açıkça ortaya koymuştur.

OM2 rumuzlu katılımcı ücretli öğretmenlerin süreklilik göstermemesinden dolayı eğitim ve öğretim faaliyetlerinde yaşadıkları aksaklıkları başından geçen bir olayda “*Az önce konuştuğum bir arkadaş bende ücretli öğretmen olarak başladı. 39. gün dilekçesini verdi. ‘Hocam ben istifa ediyorum’ dedi. Kimseyi zorla çalıştıramazsınız. Ben o öğretmen arkadaşımın dilekçesini aldım.. Ben üç buçuk gibi ilişik kesme yazısıyla Milli Eğitime geldim. Belki inanmayacaksınız ama neyle karşılaştım? Öğretmen arkadaşımın benden ilişik kesme yazısı daha gelmeden başka bir okula görevlendirmesi yapılmış.*” şeklinde ifade etmiştir.

4- Ücretli Öğretmenlerin Denetimi ve Okul Yönetimi İle İlişkileri

Katılımcıların tamamı ücretli öğretmenlerin kendilerini geçici olarak gördükleri için mesleki sorumluluğa sahip olmadıklarını, kuruma aidiyet geliştiremediklerini bu nedenlerden dolayı kendilerini geliştirmek adına herhangi bir çaba sarf etmediklerini, okul yönetimine fazladan iş yükü getirdiklerini ve üzerlerinde herhangi bir yaptırım sağlamadığı için onları denetlemenin anlamsız olduğunu ifade etmektedirler. MM2 rumuzlu katılımcı ücretli öğretmenlerin mesleki sorumluluklarının olmadığını “*Kadrolu öğretmen olumsuz bir davranışta bulunduğu zaman bir cezai müeyyide endişesiyle davranışlarına dikkat etmeye çalışıyor. Ama ücretli öğretmenlerde böyle bir problem yok. Zaten aldığı ücret de çok onu tutacak bir ücret değil.*” cümleleriyle ifade etmiştir.

OM1 rumuzlu katılımcı ücretli öğretmenlerin mesleki sorumluluklarının buna bağlı olarak mesleki kaygılarının olmadığını, ücretli öğretmenliğin denetimine ve rehberliğine yönelik resmi bir prosedür veya yönetmeliğin bulunmadığını sürecin tamamen birilerinin inisiyatifine bırakıldığını ifade etmiştir. OM2 rumuzlu katılımcı ise ücretli öğretmenler hakkında herhangi bir rapor düzenlenmediğini belirtirken; MM2 rumuzlu katılımcı OM2 rumuzlu katılımcıya benzer ifadelerde bulunarak ücretli öğretmen denetimini “*kara düzen*” olarak tanımlamıştır. “*Kara düzen*” tanımlamasını destekler nitelikte, yatılı bölge İ.Ö.O müdürü olan OM1 rumuzlu katılımcı sıklıkla ücra köy okullarını gezdiğini, denetimden uzak bazı ücretli öğretmenlerin altı saatlik okul zamanının dört saatinin teneffüs olarak geçirildiğine şahit olduğunu belirtmiştir.

Ücretli öğretmenlerin denetimi ile ilgili yaşanan sorunları OM1 rumuzlu katılımcı “*işte müfettiş geliyor. Onlara bir not ya da bir müeyyide uygulama şansı yok. Ben okul müdürü olarak ben de onlara bir müeyyide uygulayamıyorum. Neyi uygulayacağım. Uyarı, kınama cezası mı vereceğim. Böyle bir yetkim de yok. Yani devlet memuru olmadıkları için hiçbir müeyyide olamıyor. Adamın hesabına gelmez. Hocam işte şunlar eksik, şunları şunları tamamladı diye çok fazla üstüne vardığın zaman ‘Hocam ben bunları yapamam. Kusura bakmayın ben çeker giderim’ diyen öğretmen de var.*” şeklinde ifade ederken OM2 rumuzlu katılımcı ise “*Öğrenciler resmen heba oluyor. ‘Teftişe gelen müfettiş arkadaşlar da ‘bu sınıfın hali ne böyle müdür bey? Burada hiç mi*

öğretmen çalışmadı? Hiç mi öğretmenin yoktu?’ diyor. Öğrenci öğretmenin adını öğrenmeden öğretmen değişiyor.” ifadesiyle yaşanan çaresizliğe vurgu yapmıştır.

MM1 rumuzlu katılımcı ücretli öğretmenlerin denetimden çok uzak olduğunu, yapılan hataların eğitim öğretime geri dönülmez zararlar verdiğini ifade etmiştir. MM2 rumuzlu katılımcı ise eğitim denetmenlerinin dahi ücretli öğretmenleri denetlemenin anlamsız olduğuna yönelik bir tutum sergilediklerini, çoğu zaman okullarda yapılan denetimlerde ücretli öğretmenlerin denetlenmediğini, nadiren ücretli öğretmenler hakkında tutulan raporlar doğrultusunda görevden alındıklarını ancak bu ücretli öğretmenlerin başka il ya da ilçede tekrar görevlendirilebildiğini; bu konuda ciddi yasal bir boşluk olduğunu, ücretli öğretmenler hakkında her gün bir şikayet geldiğini, bu durumun milli eğitim müdürlüklerinin iş yükünü arttırdığını, şikayet edilen öğretmen önemli bir hata yapmış olsa da yerine bir başkasının bulunamaması endişesinden dolayı yapılan hatalara göz yumulduğunu açıkça dile getirmiştir. Yaşanan bu endişeyi Şb2 rumuzlu katılımcı *“Şimdi ücretli öğretmenlerin sorun olarak kafamızda yarattıkları şu şüphe var. Her an bırakacak korkusu vardır bizde. En azından bende vardır. Bu hafta artık ben gelmiyorum dediği zaman yapacağınız bir şey yok. O zaman o derslerin boş geçmesini engellemek için öğretmen arayışına girme korkusu bir idareci olarak sürekli bende vardır.”* ifadesiyle betimlemiştir.

Okul yönetimlerinin ücretli öğretmenlerle ilgili yaşadığı sorunlar konusunda MM1 ve OM1 rumuzlu katılımcılar ücretli öğretmenlerin SSK girişleri, maaşlarının ve puantajların hazırlanması gibi konularda okul idarelerine ek yük getirdiğini; OM1 rumuzlu katılımcı iş sorumluluğu olmayan bazı ücretli öğretmenlerin e-okul sistemine öğrenci ve not bilgilerini girme konusunda istekli olmadıklarını; OM2 rumuzlu katılımcı özellikle eğitim fakültesi mezunu olmayan bazı ücretli öğretmenlerin şök ve zümre öğretmenler tutanağı hazırlamasını, öğretmen kılavuz kitaplarını kullanmasını bilmediklerini, bunların neyi ifade ettiği konusunda herhangi bir fikirlerinin olmadığını, kendilerini geçici olarak gördükleri için kurumun işleyişini öğrenmek için hiçbir gayret sarf etmediklerini ifade etmiştir. MM1 rumuzlu katılımcı ücretli öğretmenlerin okul idaresine getirdiği iş yükünü anlatırken *“Ücretli öğretmenlerin maaşlarını yapmak bile bir sorun yani. Kalksa biz de çok rahat edeceğiz. İki tane ücretli öğretmen 100 tane kadrolu öğretmen kadar sıkıntılı.”* ifadesini kullanmıştır.

Okula ve kurum kültürüne uyum sağlamada ve kuruma bağlılık geliştirme konusunda MM2 rumuzlu katılımcı özellikle eğitim fakültesi mezunu olmayan ücretli öğretmenlerin yaptıkları işi kendi meslekleri olarak görmediklerinden kurum kültürüne adapte olma konusunda sıkıntılar yaşadıklarını; OM2 rumuzlu katılımcı eğitim fakültesi mezunlarının kurum kültürüne ve kurumun iç dinamiklerine diğer alan mezunlarına göre daha kolay uyum sağladıklarını; diğer öğretmenlerin ise *“nasıl olsa benim işim değil. Aman! Laf olsun torba dolsun, paramı alıp giderim”* tavrını takınarak eğitim kurumuna faydadan çok zarar verdiklerini; OM1 rumuzlu katılımcı ücretli öğretmenlerin kendilerini kuruma ait hissetmediklerini bu nedenle kurumda yaşanan sorunların çözümünde inisiyatif almadıklarını ifade etmiştir. ŞB1 rumuzlu katılımcı ücretli öğretmenlerin eğitim kurumlarında yer etmiş temel değerlere dahi uymadıklarını *“Çoğu okula gittim. Baktım öğretmen kot pantolonlu, top sakal bırakmış, kravat yok, yaka paça açık, Bizi görünce elini cebinden çıkarmamış, bu hem kurum kültüründe yok, hem töremizde yok, hem bu bizim öğretmenlik mesleği dışında bir şeydir. Babana saygı, öğrenciye saygı, okula gelen çocuğun velisine saygı, bu kültür meselesidir.”* şeklinde dile getirirken; MM1 rumuzlu katılımcı ücretli öğretmenlerde okulu sahiplenme duygusunun gelişmediğini yaşadığı bir olayda şu şekilde ifade etmiştir: *“Bir öğretmeni ziyarete gitmiştim. Okulu gezerken dedim ki ‘şu açıkta olan kabloları bir bant sar’ dedim O da ‘tamam’ dedi. Aradan bir zaman geçti, ben tekrar gittim. ‘Bak sen hala sarmamışsın’ dedim. ‘Hocam dedi yeni müdür gelmiş ona söyleyin’ dedi. Tabi öyle deyince ben anladım ki adam kendini okula ait hissetmiyor, orayı sahiplenmiyor.”*

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013



Mesleki sorumluluk ve kurum kültürüne uyum sağlama konusunda yaşanan sorunları MM1 rumuzlu katılımcı *“bazı ücretli öğretmenler okul idaresini adam yerine koymuyor, toplantılara katılmıyor, kafası bozulunca istifa edip gidiyor”* ifadesiyle; ŞB1 rumuzlu katılımcı *“adam derste sakız çiğniyor, bir karış sakalla derse giriyor, kravat yok, derste slogan atıyor, ne yaptığı belli değil ama o sınıfın öğretmeni”* ifadesiyle dile getirmiştir. MM2 rumuzlu katılımcı ise ücretli öğretmenlerle okul yönetimleri arasında sık sık restleşmelerin yaşandığını *“mesleki sorumluluğu yok”* olarak ifade ettiği ücretli öğretmenlerin okul yönetimine *“bana ne yapabilirsin? Canımı sıkma istifa edip giderim”* şeklinde hitap ederek istenmeyen olumsuz durumların yaşanmasına neden olduklarını aktarmıştır. Yaşanan bu sorunlardan dolayı ücretli öğretmenler hakkında MM1 rumuzlu katılımcı *“sorun, baş belası, geçici”*; OM1 rumuzlu katılımcı ise *“misafir, geçici, sınıf boş kalsın”* gibi cümleler sarf etmiştir. ŞB1 rumuzlu katılımcı ise *“ben nasılsa öğretmen değilim”* diyen ücretli öğretmeni okul kültürüne adapte etmenin çok zor olduğunu, bazı ücretli öğretmenlerin derse zamanında girip çıkmadığını okul yönetimlerinin ise *“bu adam giderse yerine başkasını bulamam”* endişesiyle taşıdığını bu nedenle yapılan görev ihlallerine göz yumduklarını ifade ederek bir noktada yaşanan çaresizliği ortaya koymuştur.

5-Genel Değerlendirme ve Çözüm Önerileri

Katılımcılar ücretli öğretmenlik sistemini, konuya farklı bakış açıları getirerek değerlendirmişlerdir. Bu değerlendirmeler sonucunda katılımcıların tamamının ücretli öğretmenlik sisteminin eğitim-öğretim faaliyetlerine zarar verdiğini ve tüm okul paydaşları tarafından tepkiyle karşılandığını ifade ettikleri görülmektedir. Katılımcılar bu değerlendirmelerin yanı sıra konuya ilişkin çözüm önerilerinde bulunmuşlardır: MM1 rumuzlu katılımcı daha önce ücretli öğretmen olarak çalışırken denetmen raporu ile görevden alınanların tekrar ücretli öğretmen olarak görevlendirilmemesi gerektiğini, MM2 rumuzlu katılımcı öğretmenlerin eğitim öğretim sisteminin en önemli öğeleri olduğu vurgusundan hareketle süreklilik arz etmesi gerektiğini ifade ederek ücretli öğretmenlerin istifa etmelerinin önüne geçilmesi için tarafların şartları kesin çizgilerle belirlenmiş bir sözleşme yapılmasını, bu sözleşmeye uymayanların tekrar görevlendirilmemesi gerektiğini vurgulamıştır.

OM2 rumuzlu katılımcı ücretli öğretmenlerin göreve başlamadan en az 15 günlük bir eğitime tabi tutulmaları gerektiğini, ücretli öğretmenler hakkında disiplin ve gelişim raporu düzenlenmesi ve bu raporun kadrolu öğretmenliğe geçişte dikkate alınması gerektiğini; OM2 rumuzlu katılımcı eğitimin *“yapboz tahtası”* olmadığını, ücretli öğretmenlik son çare ise muhakkak süreklilik arz eden bir sözleşme yapılması” gerektiğini ileri sürmüştür.

OM1 rumuzlu katılımcı ise OM2 rumuzlu katılımcıya benzer bir şekilde ücretli öğretmenlerin göreve başlamadan önce bir seminere tabi tutulmaları; ücretli öğretmenlerin kadrolu öğretmenlerin derslerine girerek tecrübe kazanmalarını sağlayacak yasal bir düzenlemenin yapılması gerektiğini belirtmiştir.

SONUÇ ve TARTIŞMA

Milli Eğitim Bakanlığı’nın çeşitli kademelerinde görev yapan yöneticilerin görüşlerine göre ücretli öğretmenlik sistemini inceleyen bu araştırma sonuçlarına göre katılımcıların tamamı ücretli öğretmenlik sistemine karşı çıktıklarını ancak ihtiyaçtan ve mecburiyetten dolayı ücretli öğretmenlerle çalışmak zorunda kaldıklarını ifade etmişlerdir. Ücretli öğretmenliğin öğretmenler arasındaki statü farklılıkları oluşturduğunu, bu farklılıkların ise okul içinde adalet duygusunu zedelediğini belirten katılımcılar ücretli öğretmenlik sisteminden bir an önce vazgeçilmezse ücretli öğretmenler ile yetişen bir neslin heba olacağını belirtmişlerdir. İlgili literatür incelendiğinde, ücretli öğretmenliğe dolaylı yünden değinilse bile, bütün araştırmacıların benzer bulgulara ulaştıkları görülmektedir (Kaya, Balay ve Göçen 2012; Özer, 2008; Öztaş 2010; Tuncer, 2012;

Turan, Yıldırım ve Aydoğdu 2012; Türk Eğitim-Sen, 2010; Yılmaz, 2010; Yılmaz ve Altinkurt, 2011; Zemrat, 2012).

Katılımcılar ücretli öğretmen görevlendirilmesinde önceliğin eğitim fakültesi mezunlarında olduğunu ardından diğer fakülte mezunlarına yer verildiğini ifade ederken bu görevlendirmelerin tamamen yerel yönetimlerin inisiyatifine bırakıldığını, görevlendirme süreci ile ilgili herhangi bir yönetmeliğin olmadığını ve bu konuda var olan yasal boşluğun zaman zaman adaletsiz uygulamalara neden olduğunu belirtmektedirler. Bu konuda Bayram (2009) “ücretli öğretmenler, benzer bir eğitimden geçtikleri halde kadrolu ve sözleşmeli öğretmenlerin çalışma koşullarına göre son derece olumsuz şartlarda, esnek çalıştırılmanın en katı hali ile görevlerini yapmaktadırlar. Ücretli öğretmenin görevlendirmesinde her yerel kendi inisiyatifine göre uygulamalar belirlemektedir. Ayrıca ücretlerinin hesaplanmasında yine her yerel farklı yöntemler kullanılmaktadır. Hatta ücretli öğretmenin ücretlerinin hesaplanmasında öğretmenden kendi muhasebecilerini bulmaları istenmektedir.” İfadelerini kullanmıştır.

Katılımcılar ücretli öğretmenliğin özlük ve ekonomik haklar bakımından diğer öğretmenlere göre çok düşük bir statüde görevlendirildiğini ifade ederken benzer bir şekilde Öztaş (2010) kamu kurumlarından biri olan okullarda istihdam edilen öğretmenlerden kadrolu öğretmenler “memur” statüsünde yer alırken; vekil öğretmenler ve ücretli öğretmenlerin “geçici personel” statüsünde istihdam edildiklerini; Tosun (2010) piramidin en alt basamağında ücretli öğretmenlerin olduğunu, okullar açık olduğu sürece çalıştıkları için kendilerini “mevsimlik işçi olarak” nitelendirdiklerini, hiçbir sosyal haklarının olmadığını hatta işe başlarken onlarla sözleşme bile yapılmadığını; Özer, (2008) geçici statüde oldukları için “acaba hangimiz gideceğiz?” diyerek her atama döneminde yoğun bir sıkıntı yaşadıklarını; Türk Eğitim-Sen, (2010) yapılan işin aynı olmasına rağmen diğer öğretmenlerle aralarında ücret bakımından uçurum denilebilecek bir farkın olduğunu; Yılmaz (2010) ücretli öğretmenlik kadrolarında bir öğretmenin maliyetinin yarı yarıya üçte bir oranında azaldığı için buradan hükümetin kendince iktisat yapmış gibi olduğunu belirtmişler ve bu araştırma sonuçlarını destekler nitelikte ifadeler kullanmışlardır.

Araştırmada kapsamında katılımcılar velilerin, öğrencilerin ve kadrolu öğretmenlerin ücretli öğretmenlik uygulamasından memnun olmadıklarını ifade etmişlerdir. Son yıllarda velilerin daha bilinçli olduğunu, velilerin ücretli öğretmenlik sisteminin olumsuz etkilerinin farkında olduklarını ve gerektiğinde bu tip atamalar karşısında okul yönetimlerine ve milli eğitim müdürlüklerine baskı yaptıklarını belirten katılımcılar, öğrencilerin dahi ücretli öğretmenleri “gerçek öğretmen” olarak görmediklerine vurgu yapmışlar ve kadrolu öğretmenler ile ücretli öğretmenler arasındaki iletişimsizlikten ve paylaşımsızlıktan dolayı sağlıklı bir okul iklimi oluşturulamadığını açık bir şekilde dile getirmişlerdir. Benzer düşünceleri paylaşan araştırmacılar çalışmalarında, Yıldırım ve Aydoğdu (2012) öğretmenlerin ders dışında ve teneffüslerde öğrencileriyle iletişim halinde olarak çevreyi ve velileri tanıması gerektiğini ancak ücretli öğretmenlerin bu konularda isteksiz olduklarını; Zemrat (2012) ücretli öğretmen gibi farklı kadrolarda çalışan öğretmenlerle kadrolu çalışan öğretmenlerin çatışma yaşadığını; Tuncer (2012) kadrosuz öğretmenlere yönelik okul yönetimi ve öğretmenlerin olumsuz tutumlarına benzer yaklaşımları MEB çalışanlarının da sergilediklerini bu durumun “zorbalık” kavramıyla açıklanabileceğini; Özer (2008) kadrolu öğretmenlerin, kadrosuz öğretmenlik yapanlar hakkında olumsuz fikirlere sahip olduğunu; Bayram (2009) ücretli öğretmenlerin yoğun olarak yöneticilerle, diğer öğretmenlerle, öğrenci ve velilerle olan ilişkilerinde, ayrıca toplum içerisinde istihdam biçimlerinden dolayı sıkıntı yaşadıklarını; Demir (2010) farklı çalışma biçimlerinin öğretmenlerin paylaşımlarını azalttığını, aynı çalışma biçimlerinde istihdam edilen öğretmenlerin daha yakın ilişkiler kurmasını sağlarken, çalışma biçimleri farklı olan öğretmenler arasında uzaklık yarattığını; Tosun (2010) öğrencilerin kadro dışındaki öğretmenlerin daimi olmadıklarını bildikleri için ücretli öğretmenlerin otorite sorunları yaşadıklarını, velilerin ise kadrosuz öğretmeni

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013



muhatapı olarak kabul etmediklerini ve öğretmeni yönetime şikâyet edip değişmesini talep ettiklerini ifade ederek bu araştırma sonuçlarıyla örtüşen bulgulara ulaşmışlardır.

Katılımcılar, eğitim öğretim işinin süreklilik arz eden, uzun planlı bir süreç olduğunu ancak ücretli öğretmenlerin geçici olarak görev yapmalarından dolayı eğitim öğretim faaliyetlerinden istenen verimin alınmadığını ifade ederken ücretli öğretmenlerin ekonomik, özlük haklarında yaşadıkları sorunlar ve özellikle KPSS'ye çalışma isteği nedeniyle dersler devam ederken istifa ettiklerini, okul yönetimlerinin yeni öğretmen arayışına girerek dersler boş geçmesin diye niteliksiz görevlendirmeler yapmak zorunda kaldıklarını belirtmektedir. Literatürde ücretli öğretmenlik sisteminin eğitim-öğretim faaliyetlerinin kalitesini ve verimi düşürdüğüne dair bulgulara rastlanmaktadır. Buna göre Arslan, Sabah ve Göksu (2006) öğretmenlerin kurumsal verimliliğini belirlemek amacıyla gerçekleştirdikleri araştırmalarında; kadrolu öğretmenlerin verimliliğinin birçok boyutta ücretli öğretmenlerden daha yüksek bulunduğunu; Bayram (2009); Karadeniz ve Demir (2010), iş endişesinin kişinin özsaygısını azaltarak iş yerlerindeki duruşlarını etkilediğini, iş güvencesinin olmamasının bu istihdam biçimine sahip öğretmenler üzerinde bir baskı oluşturduğunu ve verimsizliğe neden olduğunu; Tosun (2010) kadrolu öğretmenlerin ücretli çalışan öğretmenlerin mesleği tam olarak icra edemediklerini düşündüklerini, ücretli öğretmenlerin ise kendilerini mesleğe veremediklerini ve kendilerini öğretmen olarak hissetmediklerini; Turan ve Bozkurt (2010) öğretmen görüşlerine göre, ücretli öğretmenlerin öğretim strateji, yöntem, teknik kullanma, öğrenci merkezli öğretim yapma, öğrencilerin yaratıcılığını geliştirme, ideal ölçme ve değerlendirme yapma, öğretim araç-gereç ve materyallerden yeterince faydalanma ve öğrenci rehberlik hizmetleri konularında yetersiz olduğunu; Ertürk ve Keçecioglu (2012) kadrolu olmayan öğretmenlerin tükenmişliğe duyarsızlaşma ortalamalarının daha yüksek olduğunu bu tür etkenlerden dolayı öğretmenlerin öğrencilerine ve çalışma arkadaşlarına karşı duyarsızlaşabileceklerini; Demir (2010) ücretli öğretmenlerin yapmak zorunda olmadıkları birçok işi yaptıklarını, günlük yaşamlarına kaygı ve korku hâlinin hâkim olduğunu, bu nedenle mesleklerini istedikleri gibi yerine getiremediklerini; Turan, Yıldırım ve Aydoğdu (2012) ücretli öğretmenin devamlılığı olmadığı için sınıf öğretmenliği verilemediğini, ders dışında başka görevlerde çalıştırılmadığını; Kaya, Balay ve Göçen (2012) kadrolu öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine hakim olma düzeyinin ücretli öğretmenlere göre daha yüksek olduğunu belirtmişlerdir.

Katılımcılar ücretli öğretmenlerin kendilerini geçici olarak gördükleri için mesleki sorumluluğa sahip olmadıklarını, kuruma aidiyet geliştiremediklerini bu nedenlerden dolayı kendilerini geliştirmek adına herhangi bir çaba sarf etmediklerini, okul yönetimine fazladan iş yükü getirdiklerini ve üzerlerinde herhangi bir yaptırım sağlamadığı için onları denetlemenin anlamsız olduğunu ifade etmektedirler. Ücretli öğretmenlere ilişkin denetim ve rehberlik faaliyetlerini düzenleyen yasal bir düzenleme olmaması, onların mesleki sorumluluk almalarını ve kendilerini geliştirmelerini engellemektedir. Bu yasal boşluktan dolayı eğitim yöneticileri ve denetmenleri ücretli öğretmenler ile kuracakları ilişkinin düzeyini tanımlayamamakta dolayısıyla ücretli öğretmenlerin kuruma aidiyet hissetmelerini sağlayamamaktadırlar. Kuruma aidiyet konusunda Öztaş (2010) kadrolu öğretmenlerin, ücretli öğretmenlere göre, daha olumlu mesleki aidiyete sahip olduğunu, özellikle ek ders karşılığı görev yapan ücretli öğretmenlerin iş güvenliğinden söz etmenin imkansız olduğunu, okul müdürünün dahi işlerine son verebileceğini dolayısıyla bu durumun ücretli öğretmenlerin iş tatmini ve aidiyet duygusunu olumsuz etkileyebileceğini; Ertürk ve Keçecioglu (2012) kadrolu olmayan öğretmenlerin kadroya ne zaman geçecekleri konusundaki belirsizliğin geleceğe yönelik planlarını değiştirmelerine yol açtığını dolayısıyla kalıcı bir düzen kurmalarına engel olduğunu ve bu durumun işe bağlılıklarını olumsuz etkilediğini; Budak (2009) kadrolu öğretmenlerin sözleşmeli öğretmenlerden daha yüksek örgütsel bağlılık düzeyine sahip olduğunu; Tosun (2010) ücretli öğretmenlerin her an okula kadrolu geldiğinde görevlerine son

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013



verileceği için mesleki sorumluluk taşımadıklarını; Turan ve Bozkurt (2010) öğretmenlere göre ücretli öğretmenlerin okul kültürüne adapte olamadıklarını ve geçici oldukları için okulu sahiplenmediklerini ifade ederek ücretli öğretmen çalışan kurumlarda sağlıklı bir kurum kültürü oluşturulamadığına vurgu yapmışlardır.

Araştırmanın son temasında genel bir değerlendirme yapıp katılımcıların konuyla ilgili çözüm önerilerine yer verilmiştir. Buna göre katılımcılar, ücretli öğretmenlerin uzun süreli görev yapmaları için sözleşme ile işe başlatılmalarını; işe başlamadan önce hizmet içi eğitimden geçirilmelerini; ücretli öğretmenlere becayiş hakkı verilmesini önermektedirler.

KAYNAKÇA

- ARSLAN, H., SABAH, S. ve GÖKSU, M. Z. (2006). İlköğretim okullarında çalışan ücretli öğretmenlerin verimliliklerinin araştırılması. *Eğitim Araştırmaları*, 6(24), 33-43.
- BAYRAM, G. (2009). *öğretmenlerin istihdam biçimi farklılıkları ve yarattığı sorunlar: ankara'da çalışan sözleşmeli ve ücretli öğretmenlerin görüşlerine dayalı bir araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- BUDAK, T. (2009). *İlköğretim okullarında görev yapan kadrolu ve sözleşmeli öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları (Kocaeli ili örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul
- CAN, N. (2004). Öğretmenlerin geliştirilmesi ve etkili öğretmen davranışları. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(16), 103-119.
- CELEP, C. (2001). *Eğitimde örgütsel adanma ve öğretmenler*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- ÇELİKTEN, M. (2006). *Öğretmenlik mesleğinde yeni model arayışları*. 3.Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu, (3 -5 Mart), Çanakkale
- DEMİR, N. (2010). *Eğitimde esnek çalışma biçimlerinin öğrenme ortamına yansımalarının çözümlemesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- DAVID, O. ve FLEISCHMAN, S. (2005). Positive culture in urban schools *educational Leadership*, 62(6), 84-96.
- ERTÜRK, E. ve KEÇECİOĞLU, T. (2012). Çalışanların iş doyumları ile mesleki tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiler: öğretmenler üzerine örnek bir uygulama. *Ege Akademik Bakış*, 12(1), 41-54.
- FİDAN, F. ve FİDECİOĞLU, A. (2010). Kutsallıkla tutsaklık arasında bir meslek öğretmenlik: sorunlar, yaklaşımlar ve beklentiler. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 3(5). 147-159
- GÜNDÜZ, H. B. (1997). Öğretmenlik mesleğine giriş denetimi. *Çağdaş Eğitim*, 22(228), 39-43. <http://www.haber10.com/haber/325077/> erişim tarihi 8 Ocak 2013 (haber yayın tarihi 29 Aralık 2012)
- İLTER, İ. ve KÖKSALAN, B. (2011). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine olan tutumları. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 21(1), 113-128.

- KAYA, A., BALAY, R. ve GÖÇEN, A. (2012). Öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine ilişkin bilme, uygulama ve eğitim ihtiyacı düzeyleri. *International Journal of Human Sciences*. 9(2), 1229-1259.
- LEE, C. (2004). Creating a collaborative campus culture. *Community College Journal of Research And Practise*, 28, 503-511.
- KARADENİZ, Y. Ve DEMİR, S. B. (2010) Sözleşmeli öğretmenlik uygulamasının değerlendirilmesi, *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29 (2), 55-77
- KORKMAZ, İ., SABAN A. ve AKBAŞLI, S. (2004). Göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları güçlükler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. 38, 266–277.
- KÜÇÜKER, E. ve GÜRBÜZ, A. (2012). Türkiye’de uygulanan kaynaklı eğitim projeleri nasıl bir toplumsal dönüşümü hedefliyor? *Milli Eğitim Dergisi*. 194, 51-72.
- MARSHALL, C. & ROSSMAN, G. B. (1999). *Designing qualitative research*. London: Sage Publications.
- METZLER, C. W., BINGLAND, A. & RUSBY, J. C. (2001). Evaluation of a comprehensive behavior mamagement program to improve school-wide positive behavior. *Education and Treatment of Children*, (24), 448-479.
- NOONAN, J. (2004). School climate and the safe school: seven contributing factors. *Educational Horizons*, 83(1), 61-65.
- OPDENAKKER, M. & DAMME, J. V. (2006). Do school context, student composition and school leadership affect school practice and outcomes in secondary education? *British Educational Research Journal*, 33(2), 179–206.
- ÖĞÜLMÜŞ, K. (2012). Ücretli öğretmenlerin görevlerini yaparken karşılaştıkları sorunlar ve ücretli öğretmenlik uygulamasının okul yöneticilerince değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.
- ÖZER, E. (2008), *Kadrolu ve kadrosuz ilköğretim öğretmenlerinin birbirleri ve meslekleri hakkındaki görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul
- ÖZDEMİR, B. Ş. ve BELTEKİN, N. (2012). Türk eğitim sisteminin dönüşümünde uluslar arası aktörler: IMF ve Dünya Bankası örnekleri. *YYÜ, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1). 33-55
- ÖZTAŞ, S. (2010). *Kadrolu, sözleşmeli ve ücretli statüye göre öğretmenlerin mesleki aidiyet duygusunun değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- PALAVAN, Ö. (2012). Birleştirilmiş ve bağımsız sınıflı ilköğretim 4. Sınıf öğrencilerinin sosyal bilgilerin kazanımlarına erişim düzeyleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(2), 281-294.
- PATTON, Q. M. (2002). *Qualitative evaluation and research methods*. London: Sage Publications.
- PUNCH, K. F. (2009). *Introduction to research methods in education*. London: Sage Publications.
- RAFFERTY, T. J. (2003). School climate and teacher attitudes toward upward communication in secondary schools. *American Secondary Education*, 31(2) 49-70.

- ROESER, R., ECCLES, S. J. & SAMEROF A.J. (2000). School as a context of early adolescents' academic and social-emotional development: a summary of research findings. *The Elementary School Journal*, 100 (4), 443-471.
- RON, R. (1992). Student motivation school culture, and academic achivement: what school leaders con do. *Eric Clearinghouse On Educational Management*, 26p. ED 351 741
- SARICE, S. (2006). *İlköğretim Okulu Müdürlerinin Okul Yönetiminde Karşılaştıkları Yönetimsel Sorunlar*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul,
- TOK, T. N. (2012). Türkiye'deki siyasal partilerin eğitim söylemleri ve siyasaları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi. Educational Administration: Theory and Practice*, 18(2), 273-312.
- TOSUN, F. (2010). *Farklı Statülerde Çalışan Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğine Bakışları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- TUNCER, M. (2012). Türkiye'deki Kadrosuz öğretmen istihdamının kadrosuz istihdam edilen öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 11(3), 797 -818
- TURAN, M. ve BOZKURT, E. (2010). Ücretli öğretmenlik sistemine ilişkin öğretmen görüşleri. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 5(4),1543-1557, No: 1c0219
- TURAN, S., YILDIRIM, N. ve AYDOĞDU, E. (2012). Okul müdürlerinin kendi görevlerine ilişkin bakış açıları. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 2(3). 63-76.
- Türk Eğitim-Sen (2010). 18. Milli Eğitim Şurası Çalışma Raporu. 1-5 Kasım Kızılcahamam-Ankara
- UYGUN, S. (2012). Basında öğretmen sorunları. *Milli Eğitim Dergisi*. 194, 72-92
- UYGUN, S. (2005). Türkiye'de Geçici Öğretmen İstihdam Sorunu, XIV. Ulusal eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri. 28-30 Eylül 2005, Cilt 2, s.589-595 Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Denizli.
- ÜSTÜNLÜOĞLU, E. (2007). Beyin temelli öğretime eleştirel bir yaklaşım. *Anadolu University Journal Of Social Sciences*, 7(2), 467-476.
- YILDIRIM, A. ve ŞİMŞEK, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- YILMAZ, K. ve ALTINKURT, Y. (2011). Öğretmen adaylarının Türk eğitim sisteminin sorunlarına ilişkin görüşleri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(1). 942-973.
- ZEMRAT, R. (2012). Okul öncesi öğretmenlerinin okul yöneticisi, meslektaşları ve aileler bağlamında algıladıkları çatışma durumlarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*. 37(163). 203-215.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013





KENTLEŞME, YEREL GÜNDEM 21 VE KENT KONSEYLERİ*

*Taşkın DENİZ***

ÖZET

Özellikle 1970'li yıllardan itibaren hızlı nüfus artışı ve sanayileşmeye bağlı olarak doğal kaynakların bilinçsizce tüketilmesi ve önüne geçilemeyen çevre tahribatları, 1992 Birleşmiş Milletler Rio Çevre ve Kalkınma Konferansı'nda *sürdürülebilir kalkınma* kavramını ve önemini her yönüyle ortaya koymuştur. Bu kapsamda 21. Yüzyıla her konuda hazırlıklı girmek ve gelecek nesiller için bugünün imkânlarını göz önüne alan sürdürülebilir kalkınma programlarının hazırlanarak kentlerde uygulanmasını sağlamak amacı ile *Gündem 21 Eylem Planı* hazırlanmış ve sonrasında bu planın yerel uygulamaları için *Yerel Gündem 21 Eylem Planları* ve *Kent Konseyleri* oluşturulmuştur. Türkiye'de Yerel Gündem 21 ve Kent Konseyleri, 1997 yılında uygulanmaya başlanmıştır.

Kent konseyleri sayesinde yerel yönetimler, yerel halkın düşünceleri doğrultusunda gerçekleştirdikleri faaliyetler ile halk ve merkezi yönetim arasında bağlantı sağlamaktadır. Aynı zamanda kent konseylerinde vatandaşların isteklerinin göz önüne alınması ve yönetime katılma duygusunun yaşatılması, yönetime ilişkin istedik geri dönüşlere yol açmaktadır.

Kent konseylerinin etkin ve verimli çalışması isteniyorsa mutlak suretle kent konseyleri bünyesinde değişik konularda çalışma / dayanışma gruplarının kurulması, kadın ve gençlik meclislerinin oluşturulması, özel ilgi gruplarının meydana getirilmesi, mahalleler düzeyinde katlımların sağlanmasına yönelik çalışmaların yapılması ve sivil toplum örgütleri ile işbirliğinin güçlendirilmesi sağlanmalıdır.

Çalışmada kent ve kentleşme kavramlarına, Gündem 21 Eylem Planına ve temel özelliklerine, Yerel Gündem 21 uygulamalarının önemine, Kent Konseylerinin durumuna ve yaşanan sıkıntılara değinilmiş, Kent Konseyleri tarafından uygulanabilecek etkinlik örnekleri verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Türkiye, Kentleşme, Gündem 21, Yerel Gündem 21, Kent Konseyleri.

*Bu makale Crosscheck sistemi tarafından taranmış ve bu sistem sonuçlarına göre orijinal bir makale olduğu tespit edilmiştir.

** Yrd. Doç. Dr. Karabük Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Coğrafya Bölümü, El-mek: taskindeniz@karabuk.edu.tr

URBANIZATION, LOCAL AGEND 21 AND CITY COUNCILS

ABSTRACT

Especially after the 1970's depend on rapid population increase and urbanization, unconsciously consuming of the natural sources and environment destruction which can not be prevented is put forward in all aspects of the concept and the importance of sustainable development at the United Nations Rio Environment and Development Conference in 1992. In this context, with the aim of beginning ready for 21. century in every respect and preparing sustainable development plans that consider today's possibilities for future generation and providing to perform in cities, Local Agent 21 has been prepared, and after Local Agent 21 Activity Plans and Urban Councils have been created. In Turkey, Local Agent 21 and Urban Councils have been started to perform in 1997.

Local authorities through city councils provide a connection between public and centralized administration by the activities that realize in accordance with the thoughts of local public. At the same time, considering of the citizens' desires and making feel of the participation sense in city councils causes intentional turnarounds related to the administration.

If it is demanded to be efficient and productive of city councils, it certainly should be provided to establish of study / cooperation groups in different subjects depend on city councils, to generate assembly of women and youth, to compose of special care groups, to work out for ensuring participations in level of district and to strengthen of collaboration with civil society organizations.

In study, it is mentioned from the concept of urban and urbanization, Agent 21 and its fundamental features, importance of Local Agent 21 practises, situation of Urban Councils, and discomfort experiences; and it is given some activity examples to perform by Urban Councils.

Key Words: Turkey, Urbanization, Agent 21, Local Agent 21, City Councils

GİRİŞ

Toplumsal değişmeyi etkileyen temel faktörlerden biri, insan – çevre ilişkisidir. İnsanlık tarihinde bu ilişkiyi etkileyen ve insanoğlunun yaşamını her açıdan farklılaştıran iki köklü değişim, tarım devrimi ve sanayi devrimi olmuştur. Tarım devrimi ile insanoğlu yerleşik yaşama geçmiş ve sonucunda kırsal yerleşmelerin temelini oluşturan köyler ortaya çıkmıştır. Süreç içerisinde değişik medeniyetler tarafından kent yerleşmeleri (Sümer, Yunan ve Roma kentleri) oluşturulmuştur. Ancak bugünkü anlamda *kentlerin (şehirlerin)* ortaya çıkışı, sanayi devrimi sonucunda gerçekleşmiştir¹.

¹ERKAN, Rüstem, *Kentleşme ve Sosyal Değişme*, Bilimadamı Yayınları, Ankara, 2004, s. 1.

Tarih boyunca dünya nüfusunun çoğunluğu kırsal yerleşmelerde yaşamış olsa da kentler özellikle sanayi devrimi ile hem büyüklük hem de sayıca hızlı gelişim gösteren yerleşmeler olmuştur. Buna bağlı olarak dünya nüfusunda artık kırsal yerleşmelerin üstünlüğü sona ermiştir². 2012 yılında 7 milyar kadar olan dünya nüfusunun yaklaşık % 50'si kentlerde yaşamakta iken bu oranın 2030 yılında % 60'lar düzeyinde olması beklenmektedir.

Farklı ekonomik ve kültürel işlevleri ile köyden ayrıldığı kabul edilen kentler, günümüzde beşeri faaliyetlerin ve eserlerin en görkemlilerinden biri olarak göze çarpmaktadır. İdari açıdan kent, nüfus ve nüfus yoğunluğu fazla olan ve merkezi yönetime bağlı bir yönetici tarafından yönetilen en büyük idari birimdir. Coğrafi açıdan ise kent, yerleşme alanındaki faal nüfusun çoğunluğu sanayi ve hizmet sektörlerinde çalışan yerleşim alanıdır³. Yerleşme coğrafyası için en büyük yerleşim birimlerini ifade eden kentler, hem medeniyetin hem de ülkelerin gelişmişliğinin de göstergelerinden biridir. Sahip olduğu özellikler ile barındırdığı nüfusun ihtiyaçlarını karşılayabilen, belirli bir imar planına göre kurulmuş, alt ve üst yapı hizmetlerinin gelişmiş olduğu yerlerdir⁴.

Eskiden beri yerel yönetim, planlama, nüfus, nüfus yoğunluğu, kendisine özgü sosyal yaşantı ve ekonomik faaliyetler gibi kriterler, köy ve kent yerleşmelerini ayıran başlıca kriterler olarak ileri sürülmektedir⁵.

Toplumsal değişimin en önemli göstergelerinden *kentleşme*, günümüzde daha çok gelişmekte olan ülkelerde şekillenen önemli olgulardan biridir. Kentleşme yalnızca nüfusun yer değiştirmesi ve belli merkezlerde toplanması nedeniyle kent ve kent nüfusunda meydana gelen artış değil aynı zamanda toplumsal yaşamdaki değişimin hem nedeni hem de sonucudur. Kentleşme süreci her ne kadar geçmiş yıllara göre yavaşlama gösterse de, sunduğu yeni imkânlarla ve oluşturduğu sorunlarla bugünde ülke yönetimlerinin gündeminde ilk sıralarda yer almaktadır. Bunun en önemli yansıması, başta ekonomik nedenlere bağlı olarak kentlerde yaşayan nüfus ve kent sayısında meydana gelen artışlardır⁶.

Eğitim ve sağlık hizmetlerinde gerçekleşen ilerlemelerin, bilim ve teknolojiye yaşanan gelişmelerin, hızlı sanayileşmenin, sürekli artan ve çeşitlenen üretim ve tüketimin öncelikle eğitimin yaygınlaşması, okur-yazarlık oranının yükselmesi, hastalıklardan kaynaklanan ölümlerin azalması, insan ömrünün uzaması, refah düzeyinin artması ve coğrafi mekâna karşı duyarlılığın ön plana çıkması gibi yaşam koşullarını iyileştirici yönleri olduğu bilinen bir gerçektir. Ancak söz konusu ilerlemelere yönelik politikaların neden olduğu olumsuzlukların da dünyanın ve insanların geleceğini tehdit eder boyuta geldiği de gözler önündedir. Bu açıdan özellikle 1970'li yıllardan itibaren çevre ve kalkınma sorunlarının tüm dünyada özellikle kentsel yerleşmelerde gündemin üst sıralarında yer almaya başlamıştır.

Giderek kirlenen ve doğal kaynakları hesapsızca tüketilen bir dünyada, sürekli artan çevresel bozulmaya ve bu bağlamda çölleşme, ormansızlaşma, canlı türlerindeki azalma, su ve toprak kirliliği, atıklar, asit yağmurları, küresel ısınma, ozon tabakasının seyrelmesi gibi gelişmelere dikkat çekilirken çevre sorunlarının; dünyadaki nüfus patlaması, giderek artan yoksulluk ve işsizlik, sağlıksız kentleşme, silahlanma yarışı, derinleşen uluslararası eşitsizlik gibi sorunlara da yönelecek şekilde, yeni ve geniş bir bakış açısı ile ele alınması zorunluluğu da

²TÜMERTEKİN, Erol ve ÖZGÜÇ, Nazmiye, *Beşeri Coğrafya: İnsan, Kültür, Mekân*, Çantay Kitabevi, İstanbul, 1998, s. 412.

³GÜNGÖRDÜ, Ersin, *Üniversiteler İçin Türkiye'nin Beşeri ve Ekonomik Coğrafyası*, Nobel Akademik Yayıncılık, Ankara, 2011, s. 74.

⁴DENİZ, Taşkın ve YİĞİT, Güzin Kantürk, *İdari Coğrafya Açısından Büyükşehir Belediyeleri*, The Journal of Academic Social Science Studies, Volume: 6, Issue: 2, Page: 631.

⁵DOĞANAY, Hayati vd., *Genel Beşeri ve Ekonomik Coğrafya*, Pegem Akademi, Ankara, 2011, s. 178.

⁶DENİZ, Taşkın ve YİĞİT, Güzin Kantürk, age, page: 632.

vurgulanmaya başlanmıştır. İnsanlığın çıkış yolu ise, çevre ile kalkınma arasındaki yaşamsal köprüünün güçlendirilmesine ve kalkınmanın “sürdürülebilir” olmasına bağlanmıştır. Birleşmiş Milletler Brutland Raporu (1987, Çevre ve Kalkınma Komisyonu Raporu)’nda *sürdürülebilir kalkınma*, bugünün gereksinim ve beklentilerini, gelecek kuşakların kendi gereksinimlerini ve beklentilerini karşılama olanaklarını tehlikeye atmaksızın karşılamak şeklinde ifade edilmektedir⁷.

Sürdürülebilir kalkınma ile bir yandan gelişmekte olan ülkelerin kalkınma çabaları sınırlanırken, diğer yandan gelişmiş ülkelerin tüketim düzeylerinin de olduğu gibi kalması amaçlanmaktadır.⁸ Bu açıdan değerlendirildiğinde sürdürülebilir kalkınma; doğal kaynakların kullanımından ekonomik gelişmenin sağlanmasına pek çok süreci içeren çok boyutlu (sektörel / ekonomik – sosyal – mekânsal / coğrafi - zamansal) bir kavramdır. Örneğin; ulaşım, turizm, sanayi, kentleşme, avcılık, ... sektörel / ekonomik boyutu; birey, aile, toplum, kent, iş dünyası, ... sosyal boyutu; küresel-ulusal-yerel boyuttaki dağlık alanlar, ormanlık sahalar, sulak alanlar, kıyı alanlar, ... mekansal / coğrafi boyutu; nesilden nesile aktarma ise zamansal boyutu oluşturmaktadır.

Sürdürülebilir kalkınma sektörel boyutta, sektör içi ve sektörler arası olumsuz etkilenmeleri de azaltacak şekilde karar verme, planlama ve uygulamalarda göz önüne alınmayı gerektirir. Coğrafi boyutta ise ulusaldan yerele doğru karar verme, planlama ve uygulamalarda birbirini bütünleyici ve destekleyici olarak göz önüne alınmayı gerektirir. Bütün bu sektörel ve coğrafi ilişkiler ve etkileşimlerin eşgüdüm içerisinde izlenmesi ve kolaylaştırılması gereklidir⁹.

Sürdürülebilir kalkınmanın öneminin anlaşılması ile birlikte konunun çözümüne ilişkin uluslar arası konferanslar düzenlenmiştir. 1972 BM İnsan Çevresi Konferansı (Stockholm) Gündem 21’e atılan ilk uluslar arası adım olmuştur. 1983 yılında BM Dünya Çevre ve Kalkınma Komisyonu kurulmuş, 1987’de Brutland (Ortak Geleceğimiz) Raporu yayımlanmıştır. 1989 yılında kararlaştırılan Çevre ve Kalkınma Konferansı’nın ardından 1992 yılında Rio Çevre ve Kalkınma Konferansı düzenlenmiştir¹⁰. Bu konferansta sürdürülebilir kalkınma, tüm insanlığın 21. yüzyıldaki ortak hedefi olarak benimsenmiş ve bu doğrultuda, 21. yüzyılda çevre ve kalkınma sorunlarıyla başa çıkılmasına ve sürdürülebilir kalkınma hedefine ulaşılmasına yönelik ilkeleri ve eylem alanlarını ortaya koyan “Gündem 21” başlıklı eylem planı, BM üyesi devletlerce kabul edilmiştir.

Gündem 21 (G-21)

Gündem 21, 1992 Rio Çevre ve Kalkınma Konferansı’nda kabul edilen, 21. yüzyılın gündemini oluşturmaya yönelik içerdiği 40 bölüm ile çevre ve kalkınma sorunlarıyla başa çıkılmasını ve sürdürülebilir kalkınmanın gerçekleştirilmesini amaçlayan bir küresel eylem planıdır. Bu plan, küresel düzeyde, sürdürülebilir kalkınma konusunda devletlerin ortaya koyduğu en önemli uzlaşının ifadesi olarak yansıtılmaktadır.

Gündem 21, *küresel ortaklık* kavramını gündeme getirmektedir. Bu kavramla birlikte, tüm dünyada geleneksel yönetim anlayışı, yerini, yönetim yaklaşımına bırakmaya başlamıştır. Bu yeni yaklaşım kapsamında yerel yönetimler, STK’lar ve diğer yerel aktörler, merkezi yönetimlerle uluslararası topluluğun ortakları olarak nitelendirilmeye başlanmıştır. Rio Konferansı’nı takip eden tüm zirveler, söz konusu küresel ortaklık kavram ve ilkelerini pekiştirici bir işlev görmüştür¹¹.

⁷ EMREALP, Sadun, *Türkiye Yerel Gündem 21 Programı*, IULA-EMME Yayını, İstanbul, 2005, s. 13-14.

⁸ GÖKTÜRK, Atilla, *Bugün Geline Yerde Kent Konseyleri ve Yerel Gündem 21*, [http://www.yayed.org.tr/resimler/\(05.03.2009\)](http://www.yayed.org.tr/resimler/(05.03.2009).), s. 10-11.

⁹ TC Kalkınma Bakanlığı, *Rio’dan Rio’ya Türkiye’de Sürdürülebilir Kalkınmanın Durumu*, 2012, s. 7.

¹⁰ YILDIRIM, Uğur ve ÖNER, Şerif, *Sürdürülebilir Kalkınma Yaklaşımının Türkiye’ye Yansımaları: GAP’ta Sürdürülebilir Kalkınma ve Yerel Gündem 21*, TODAIE Yerel Yönetimler ve Araştırma ve Eğitim Merkezi, Ankara, 2003, s. 6-27.

¹¹ DEMİR, Oral, *Yerel Siyasette Katılımcılık ve Kalkınma (Türkiye’de Yerel Gündem 21 Örneği: Sakarya)*, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya, 2008.

Gelişmiş ülkelerin çevre ve kalkınma konusunda yaptığı hataların tekrar edilmemesi, çevrenin daha az tahribini sağlayacak önlemler alınabilmesi, yoksul ülkelere daha fazla finansman desteği oluşturulması ve çevresel kirlenmeyi önleyici teknoloji kullanımı yönünde destek olunması, G-21'in genel hedefleri olarak tanımlanmaktadır¹².

Gündem 21'in hedefleri kapsamında özellikle yerel yönetimlerde tüm bu çıktıları birleştirecek yeni bir örgütlenme modeli (YG-21) öngörülmüştür. YG-21 oluşumları hem küreselleşme sürecinin hem de sürecin yarattığı yeni kavram ve kurumların bir yansıması olarak işlemeye başlamıştır¹³.

Yerel Gündem 21 (YG-21)

1992 Rio Bildirgesi'nden sonra, başta çevre ve sürdürülebilir kalkınma sorunları olmak üzere birçok kamu politikası alanında katılımcı yaklaşımlar, politika sürecinin her aşamasında önemli ve gerekli bir araç olarak kabul edilmiştir. *Katılımcı yaklaşımlar*, temsili demokrasinin ötesine geçerek resmi siyasal ve yönetsel çevrenin dışında kalan kişilerin ve örgütlerin politika sürecinde söz hakkı olmasını savunmaktadır.

Yerel Gündem 21, öncelikli yerel sürdürülebilir kalkınma sorunlarının çözümüne yönelik uzun dönemli stratejik bir planın hazırlanması ve uygulanması yoluyla yerel düzeyde Gündem 21'in hedeflerine ulaşılmasını amaçlayan katılımcı, yerel yönetim anlayışını benimseyen çok sektörlü bir süreçtir.

Yerel düzeyde “sürdürülebilir kalkınma”ya yönelik katılımcı eylem planlaması süreci niteliğindeki Yerel Gündem 21, dünyada ve Türkiye’de sergilediği özellikleriyle, 21. yüzyılın demokratik “yerel yönetim” anlayışını ifade etmektedir. Yerel Gündem 21, mevcut faaliyetlerin uzayıp giden listesi içinde yer alan sıradan bir yerel program veya proje değil, tersine, yerel yönetişimin tüm alanlarını ve aktörlerini yatay ve düşey olarak kucaklayan, bu bütünlük içerisinde yeni bir anlayış, yeni bir yönetim ahlakı geliştirilmesini içeren bir ana süreç niteliğini taşır. Yerel Gündem 21'in özünde yer alan “yönetişim” anlayışının gelişmesi, dernekler ve vakıflar, meslek odaları, sendikalar, özel sektör kuruluşları, akademik kuruluşlar, basın-yayın kuruluşları, yurttaş girişimleri gibi geniş bir yelpazeye yayılan sivil toplum kuruluşları ile yerel yönetimler (özellikle belediyeler) arasında, “ortaklık” anlayışına dayalı yeni bir ilişki biçimi kurulmasını sağlamaktadır¹⁴.

1972’de İsveç’in Stockholm kentinde yapılan “Birleşmiş Milletler İnsan Çevresi Konferansı” ile 1976’da Kanada’da düzenlenen “Vancouver HABITAT I Konferansı’nda” yerel yönetim açısından önemli bir yere sahip olan sürdürülebilir kalkınma konusu gündeme gelmiştir. Bu ilk HABITAT toplantısında küresel sorunlar için ortaya konulan çözüm önerileri devlet merkezli ele alınmıştır. Sürdürülebilir kalkınma, BM Dünya Çevre ve Kalkınma Komisyonu’nun hazırladığı Brundtland Raporu’nda da temel kavramlardan biri olmaya devam etmiş, ancak sorunları devlet merkezli çözmeye çalışan anlayış değişikliğe uğramıştır¹⁵. 1992 Yerel Yönetimler Curitiba Zirvesi’nde alınan kararların ve belirlenen ortak hedeflerin, Rio Zirvesi’nde tartışılması sonucunda Gündem 21’e yansıtılması, sürdürülebilir kent yönetimleri düşüncesinin somutlaşmasında etkili olmuştur. Yerel yönetimlerin, kendi ülke ve beldelerinde katılımcı bir süreci başlatmaları ve kendi kentlerine özgü YG-21 projeleri oluşturmaları konusunda görüş

¹² GÖKTÜRK, Atilla, age, s.10-11.

¹³ KESTELLİOĞLU, Gözde, *Yerel Demokrasi ve Kent Konseyleri: Kahraman Maraş Örneği*, KahramanMaraş Sütçü İmam Üniversitesi İİBF Dergisi, C: 1, S. 1, KahramanMaraş, 2011, s. 121-140.

¹⁴ EMREALP, Sadun, age, s. 19-20.

¹⁵ NEWBY, L., *Sustainable Local Economic Development: A New Agenda For Action*, Local Environment, 1999, Vol.4, No.1, s.67.

birliğine varılmış; yerel yönetimlerin hedeflerini gerçekleştirecek faaliyetler sırasında hemşehrilerle, yerel kuruluşlar ve özel sektör kuruluşlarıyla diyaloga geçilmesi vurgulanmıştır¹⁶.

Sürdürülebilir kalkınma kavramının demokrasi, insan hakları, katılımcılık, şeffaflık, etkinlik, hesap verme ve yerel yönetişimin diğer vazgeçilmez kavramlarıyla birlikte anlam kazanmasından hareketle, Yerel Gündem 21'in şemsiyesi altındaki yerel eylem planlaması sürecinin aynı zamanda "yerel demokrasinin geliştirilmesi projesi" olduğu açıkça görülmektedir. Uygulanmasına başladıktan sonra "ortaklık" yaklaşımının uluslar arası ölçekte de en geniş kapsamlı ve etkileyici uygulamalarından birini sergilemeye başlayan YG-21 Projesi, 2000'li yıllara gelindiğinde, bir "proje" yaklaşımının ötesine geçip, uzun süreli ve verimli bir "program"a dönüşmüştür¹⁷.

YG-21 programı 1997 yılından beri Türkiye'de uygulanmaktadır. Türkiye'deki YG-21 uygulamaları, başlangıcından bu yana UNDP-Birleşmiş Milletler Kalkınma Programı- desteğiyle, IULA-EMME-Uluslararası Yerel Yönetimler Birliği, Doğu Akdeniz ve Ortadoğu Bölge Teşkilatı-koordinasyonunda sürmektedir. Türkiye Yerel Gündem 21 Programı, 2001 yılında UNDP tarafından, dünyadaki "en başarılı" uygulamalardan biri olarak ilan edilmiş ve bu bağlamda, 2002 BM Johannesburg Zirvesi'nde "en iyi uygulama" örneklerinden biri olarak sunulmuştur¹⁸.

Çocuklar ve engellilere daha fazla eşitlikçi fırsatlar yaratabilmek, gençleri hem bugünün hem de geleceğin yöneticileri olarak kabullenmek, kadınların kentsel yaşama daha etkin katılmalarını sağlamak, bireylerin sorumluluk taşıyan yönetim ortakları olarak davranmalarını sağlamak, ortak noktalarda anlaşmaya dayalı uzlaşmacı bir yönetim anlayışı geliştirmek ve sonuçta tüm bunlar için gerekli eğitim seminerlerini hazırlayarak bu konuda bir bilinç oluşturmak, Yerel Gündem 21 kapsamında hedeflenen öncelikler arasında gösterilmektedir.

YG-21 süreçleri, yurttaşların kendi yaşamlarını yönetebilmeleri için gerekli yerel katılım olanaklarının geliştirilmesi, genelde insan haklarının ve özelde kentsel hakların korunması ve genişletilmesi, çevrenin ve kentsel ekosistemin korunması, tarihsel kültürel mirasa sahip çıkılması gibi konular başta olmak üzere, yerel yönetimler ile sivil toplum kuruluşları arasında sınırsız işbirliği alanları ve olanaklarını sunmaktadır. Yerel yönetimler ile sivil toplum kuruluşları arasındaki ilişkilerin ve işbirliğinin daha da geliştirilebilmesi için, "ortaklık" kavramının yerel yönetimler açısından *yetki ve kaynaklarını bölüşmek*, sivil toplum kuruluşları açısından da *sorumluluk yüklenmek* anlamını taşıdığının daha iyi kavranması gerekmektedir. Özel sektörün YG-21 faaliyetlerine katılma konusundaki ilgisizliği ve isteksizliğinin aşılabilmesi için, iş çevreleri ile diğer yerel ilgi gruplarının ortak çıkarları bulunduğu alanlarda işbirliği olanaklarının araştırılması ve her iki tarafın da kazançlı çıkacağı olanakların belirlenmesi gerekmektedir. Böylelikle, YG-21 sürecinin, yerel düzeydeki ortak kamu alanında yerel yönetimler, sivil toplum ve özel sektör kuruluşları arasında birlikte iş yapıcı, sorun çözücü, alternatif üretici bir ilişki ve işbirliğinin gelişmesi açısından yarattığı önemli fırsattan yararlanılmış olacaktır¹⁹.

YG-21 kapsamında her yerel altyapı; isgücü, bilgi birikimi, toplumsal uzlaşma, pazar, hammadde vb. bakımından mekânsal farklılığını, yeteneklerini ve özgünlüklerini ortaya koyarak küresel olanakları kendisine çekmeye ve pazarlık yapmaya çalışmaktadır. Bu süreç kapitalizmin eşitsiz gelişme kuralı gözardı edilerek, ulusal ve bölgesel dengesizlikler hiçe sayılarak, yerelin

¹⁶ AVTUR, S., *Küreselleşme Sürecinde Yerel Gündem 21 ve Çevre: Antalya Örneği*, Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya, 2008.

¹⁷ HENDEN, H., Burçin, *Yönetişimin Kentli Memnuniyetine Etkisi Gündem 21 Çerçevesinde Değerlendirilmesi*, Kdz. Ereğli ve Nilüfer Belediyeleri Örneği, Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul, 2007.

¹⁸ EMREALP, Sadun, age, s. 7.

¹⁹ EMREALP, Sadun, age, s. 41-43.

varolan koşulları üzerinden değerlendirilmesi ile sürdürülmekte, yerellerin ikili, üçlü... bir yapı içinde YG-21 projesi içinde konumlanması sağlanmaktadır²⁰.

Türkiye’de Yerel Gündem 21

Türkiye’deki Yerel Gündem 21 uygulamaları, 1997 yılı sonunda, T.C. Bakanlar Kurulu’nun kararıyla, UNDP’nin desteğiyle, IULA-EMME -Uluslararası Yerel Yönetimler Birliği, Doğu Akdeniz ve Ortadoğu Bölge Teşkilat- koordinatörlüğünde yürütülen “Türkiye’de Yerel Gündem 21’lerin Teşviki ve Geliştirilmesi Projesi” ile başlamıştır. Proje, iki yıllık bir uygulama dönemi sonrasında, Aralık 1999’da tamamlanmıştır. Bu projenin başarısı üzerine UNDP, ikinci aşamaya da destek vermeyi kabul etmiş, T.C. Bakanlar Kurulu’nun da bunu benimsemesinin ardından, “Türkiye’de Yerel Gündem 21’lerin Uygulanması” başlığını taşıyan ikinci aşama projesi, Ocak 2000’de başlamıştır. İkinci aşaması sırasında çeşitli alt-projelerin başlatılması ve yeni katılımlarla proje ortağı yerel yönetimlerin sayısının elliye aşması sonrasında, Yerel Gündem 21 uygulamaları “proje” çerçevesinden çıkarılarak, uzun süreli bir “program”a dönüştürülmüştür. Yönetişim ilkelerinin, halka en yakın yönetim birimleri olarak kabul edilen yerel yönetimlerde uygulanabilirliği, YG21 projeleri ile somutlaşmaya başlamıştır. 2002 yılında yönetime gelen hükümet ile de bu çerçevede reform tasarıları yasalaştırılmaya başlamıştır. Bu süreçte yenilenen İl Özel İdaresi, Belediye ve Büyükşehir Belediyesi Kanunları ile yerel yönetimlerin merkezi yönetimin yetkilerinin bir kısmını üstleneceği şeklinde yeni bir düzenlemeye gidilmiştir²¹.

Türkiye’deki YG-21 uygulamalarına bakıldığında, tüm kentler için geçerli olabilecek ek bir “model”den çok, her kentin özelliklerine ve tercihlerine bağlı olarak gelişen, ana çizgilerde benzerlikler göstermekle birlikte, yapılarında ve işleyişlerinde belirgin farklılıklar gösteren “modeller” olduğu görülmektedir. Mevcut uygulamaların ışığında, belirli bir modelin kendisinin, “başarı” açısından yeterli olamadığı açıkça görülmektedir. Başarılı örnekleri “başarılı” kılan unsurların ve ilgili modele işlerlik kazandıran yönlerin neler olduğunun derinlemesine irdelenmesi, uygulamaların “satır aralarına” bakılması ve modelin ardında yatan destekleyici mekanizmaların gözden kaçırılmaması gerekmektedir. YG-21 sürecinin Kent Konseyi’nce koordine edildiği modellerin ortak özelliğinin, Çalışma Grupları, Kadın ve Gençlik Meclisleri ve diğer katılımcı yapıların Konsey’in bünyesinde kurulması, YG-21 Genel Sekreterliği’nin de doğrudan Konsey içerisinde veya Konsey ile organik bağlantısı kurulacak şekilde oluşturulması olduğu görülmektedir. Türkiye’deki YG-21 uygulamalarının değerlendirilmesi, kent yönetimine katılım yönündeki isteklilik ve kararlılığın en güçlü ve dikkat çekici yönlerin başında geldiği, buna karşılık, katılımın genelde eyleme dönük olmaması nedeniyle çeşitli sıkıntılar yaşandığını ortaya koymaktadır²². Özetle hem yereller arasında hem de yerelin kendi içindeki dengesizlikler üzerine kurulu bir kademelenme hızla kendisini hissettirmekte, geçmişte bu dengesizlikleri gidermek, en azından azaltmak için önlemler almayı üstlenen devletin devre dışı bırakılması ile YG-21, “yönetişimi” uygulamaya koyarak sürdürülebilir bir kalkınma sağlamaya çalışmaktadır²³.

Kent Konseyleri

08.10.2006 tarihli Resmi Gazete’de yayımlanarak yürürlüğe giren 5393 sayılı Belediye Kanunu’nun 76. maddesinde: “**Kent konseyi**; kent yaşamında, kent vizyonunun ve hemşehrilik bilincinin geliştirilmesi, kentin hak ve hukukunun korunması, sürdürülebilir kalkınma, çevreye duyarlılık, sosyal yardımlaşma ve dayanışma, saydamlık, hesap sorma ve hesap verme, katılım ve yerinden yönetim ilkelerini hayata geçirmeye çalışır.” denilmektedir. Bu madde ile kent

²⁰ GÖKTÜRK, Atilla, age, s.10-11.

²¹ AVTUR, S., *Küreselleşme Sürecinde Yerel Gündem 21 ve Çevre: Antalya Örneği*, Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya, 2008.

²² EMREALP, Sadun, age, s. 50-53-60.

²³ GÖKTÜRK, Atilla, age, s.10-11.

yönetimlerinde yönetim yaklaşımı doğrultusunda sivil toplum örgütlerinin, meslek kuruluşlarının ve sendikaların, kooperatiflerin, varsa üniversitelerin, siyasî partilerin, noterlerin, kamu kurum ve kuruluşlarının ve mahalle muhtarlarının temsilcileri ile diğer ilgililerin karar ve uygulamalarda yer alabilmesi için “Kent Konseyleri”nin yolu açılmıştır. Kent konseylerinin faaliyetlerinin etkili ve verimli yürütülmesi konusunda yardım ve destek sağlama görevi, belediyelere aittir.

Kent konseyinin çalışma usûl ve esaslarını belirleyen yönetmeliğin bu maddesinden de anlaşılacağı üzere kent konseyi, YG-21 programına tabii olan bir uygulamadır ve “sürdürülebilir kalkınma” ilkeleri çerçevesinde “yönetişim” anlayışını, “hemşehrilik hukuku”na dayanarak hayata geçiren ve katılımın yaygınlaşmasını sağlayan çok aktörlü bir yapıdır. *Kent konseyleri bir bakıma kentin kalkınma öncelikleri ve sorunlarının, sürdürülebilir kalkınma ilkeleri temelinde belirlendiği, tartışıldığı ve çözümlerin geliştirildiği yönetim mekanizmalarını içermektedir.* Birleşmiş Milletler tarafından Haziran 2007’de Viyana’da (Avusturya) düzenlenen “7. Küresel Forum” sırasında Türkiye YG-21 Programı kapsamındaki kent konseyi uygulamaları, UNDESA (Birleşmiş Milletler Kamu Yönetimi ve Kalkınma Yönetimi Bölümü) tarafından, “demokratik yönetim” alanında, dünyadaki en başarılı uygulamalardan biri olarak tanıtılmıştır²⁴.

Kent konseyinde oluşturulan görüşler belediye meclisinin ilk toplantısında gündeme alınarak değerlendirilir. İlgili yönetmeliğin 6. maddesinin 1. bendinde kent konseylerinin görevleri²⁵:

- a) Yerel düzeyde demokratik katılımın yaygınlaştırılmasını, hemşehrilik hukuku ve ortak yaşam bilincinin geliştirilmesini, çok ortaklı ve çok aktörlü yönetim anlayışının benimsenmesini sağlamak,
- b) (Değişik bend: 06/06/2009 - 27250 S.R.G Yön./2. mad.) Sürdürülebilir gelişmenin sağlanması ve bu konuda ortaya çıkan sorunların çözümüne yönelik planların hazırlanması ve uygulanmasını sağlamak,
- c) Kente ilişkin temel stratejiler ve faaliyet planlarının belirlenmesinde, uygulama ve izleme süreçlerinde tüm kenti kapsayan ortak bir aklın oluşturmaya katkıda bulunmak,
- ç) Yerellik ilkesi çerçevesinde katılımcılığı, demokrasiyi ve uzlaşma kültürünü geliştirmek,
- d) Kentin kimliğine ilişkin tarihi, kültürel, doğal ve benzeri değerlere sahip çıkmak ve geliştirmek,
- e) Kent kaynaklarının etkili, verimli ve adil kullanımına katkıda bulunmak,
- f) Sürdürülebilir kalkınma anlayışına dayalı kentin yaşam kalitesini geliştiren, çevreye duyarlı ve yoksulluğu giderici programları desteklemek,
- g) Sivil toplumun gelişmesine ve kurumsallaşmasına katkıda bulunmak,
- ğ) Çocukların, gençlerin, kadınların ve engellilerin toplumsal yaşamdaki etkinliklerini arttırmak ve yerel karar alma mekanizmalarında aktif rol almalarını sağlamak,
- h) Kent yönetiminde saydamlık, katılım, hesap verebilirlik, öngörülebilirlik ilkelerinin uygulanmasına katkıda bulunmak,
- ı) Kent konseyinde oluşturulan görüşlerin değerlendirilmek üzere ilgili belediyeye gönderilmesini sağlamaktır.” şeklinde ifade edilmiştir.

²⁴ KESTELLİOĞLU, Gözde, age, s. 121-140.

²⁵ <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2006/10/20061008.html>

Görüldüğü üzere kent konseylerinden hem katılım için gerekli koşulları sağlaması (uzlaşma kültürü ve sivil toplum gibi) hem de katılım yoluyla bazı işler yapması (planlama yapma ve strateji geliştirme gibi) beklenmektedir. Ne var ki, kent konseylerinin belirtilen beklentileri (hem katılımı sağlama hem de katılımdan beklenen faydalı sonuçları elde etme) karşılayabilmesi için aşağıda ele alınan birçok demokratik sorun ve açmazın aşılması gerekmektedir²⁶.

Kent Konseyi, bünyesinde kamu kurumlarını, yerel yönetimi ve sivil toplum kuruluşlarını yatay ilişkiler içerisinde bir araya getirmeyi başardığı ölçüde, dolaylı bir “yaptırım” gücü de elde etmiş olmaktadır. Bu yapı içerisinde yer alan yerel düzeydeki başlıca karar alıcı ve uygulayıcı kuruluşların temsilcilerinin de Konsey’in aldığı “tavsiye” niteliğindeki kararların oluşumuna katılmaları, bunların uygulamaya geçirilmesinin önünü açmaktadır. Kent Konseyi’nin YG-21 sürecindeki konumu, yerel ortakların kent yönetimine katılabileceği, “çözümün parçası” olabileceği bir yerel demokrasi platformu işlevini görmekle sınırlı değildir. Kent Konseyi’nin oluşturulması, aynı zamanda, ilgili kentte uzun soluklu bir *değişim ve gelişim* sürecine adım atılmasını da beraberinde getirmektedir²⁷.

Kent Konseylerine İlişkin Sıkıntılar

Kent yönetimlerini kolaylaştırma amacı ile oluşturulan kent konseyleri, etkin ve verimli çalışma konusunda değişik sıkıntılara da sahiplerdir. Söz konusu olumsuzluklar şu şekilde sıralanabilir: *Öncelikle yöneticiler ile yönetime katılacak vatandaşlar arasında yönetime katılım düzeyi ve miktarı konusunda sorunlar yaşanmaktadır*. Bunun nedeni, yöneticiler ile vatandaşların katılım konusundaki algı ve görüşlerinin farklı olmasıdır²⁸. Halk tarafından katılım, kamu mal ve hizmetlerinin tüketicisi olarak kendi haklarını korumanın bir aracı, danışma hakkı ve mevcut politika belirleyicilerin (elit) sahip olduğu karar alma iktidarını topluma devretmesi olarak görülebilir. Elit açısından ise katılım, statükoya destek sağlamaya yarayan bir meşrulaştırma aracı ve kamu hizmetlerini geliştirmenin bir aracı olarak görülebilir, ama asla karar alma iktidarının değişiminin bir aracı değildir. Hal böyle olunca yerel düzeyde katılım zaten etkili ve yetkili mercilere erişim imkânı olan kişi ve grupları kayıracaktır. Bu durumda mevcut iktidar ilişkilerin de herhangi bir değişim meydana getirmediği için yerel düzeyde katılım sembolik kalacaktır²⁹. *Diğer yandankabul etmek gerekir ki günümüz toplumunda herkesi her şeye katmak mümkün değildir*. Modern koşullarda sadece temsili demokrasi mümkün olabilir. Günümüz toplumunda yurttaşların sınırlı bir kısmının katılabileceği gerçeği, katılımı kimin veya hangi çıkarların ne ölçüde nasıl temsil edileceği sorusunu beraberinde getirmektedir. Yönetime doğrudan katılımı adaleti sağlamak son derece zordur³⁰. *Vatandaşlarının tamamının yönetime katılım için gerekli teknik, siyasal ve örgütsel bilgi ve beceri düzeyine sahip olduğunu söylemek son derece zordur*. Bu sorun bilgi paylaşımı ve eğitim gibi birçok önkoşulu karşılamayı gerektirmektedir. Bu konuda unutulmaması gereken bir gerçekte, vatandaşların kendilerini etkilemeyen genel ve soyut meseleler hakkındaki sürece katılımının pek mümkün olmamasıdır. *Yönetime katılan katılımcıların sürece ne denli katkı sağlayabileceğinin belirsiz olması da diğer bir sıkıntıdır*. Çünkü bu durum yönetimin alacağı bir karar üzerinde çok sayıda grup ya da kişinin uzlaşmasını zorlaştırmaktadır. Bir diğer sıkıntı *yönetime katılmayan / katılmayan grupların* (gençler, işsizler, yoksullar, engelliler ve yeni göçmenler) *çıkartlarının kimler tarafından nasıl ve ne düzeyde temsil edileceğidir*. Son olarak

²⁶ DEMİRCİ, Mustafa, *Katılımcı Demokrasi Açısından Kent Konseyleri: Eleştirel Bir Değerlendirme*, Çağdaş Yerel Yönetimler, 2010, Cilt 19, Sayı 1, s. 34.

²⁷ EMREALP, Sadun, age, s. 68-75.

²⁸ ROBERTS, Nancy, *Public Deliberation in an Age of Direct Citizen Participation*, *The American Review of Public Administration*, 2004, Vol. 34, No: 4, p. 315-353.

²⁹ BODEN, Noel ve diğ., *Public Participation in Local Services*, Longman, London, 1982, p. 176

³⁰ SAWARD, Michael, *Reconstructing Democracy: Current Thinking and New Directions*, *Government and Opposition*, 2001, Vol. 36, No: 4, p. 576.

yönetimdeki uzman kişiler ile vatandaşların bilgi ve uzamanlık düzeylerinin aynı olmaması nedeniyle ortaya çıkacak olan mücadele şansının eşit olmamasıdır.

Sonuç

Rio Konferansı ile temelleri atılan Gündem 21, Yerel Gündem 21 ve bunların sonucunda gündeme gelen kent konseyleri, yönetişimin yerelde uygulanmasını hedef alan uygulamalardır. Hepsinin ana hedefi, gelecek nesiller için bugünün imkânlarını göz önüne alan sürdürülebilir kalkınma programlarının hazırlanarak kentlerde uygulanmasını sağlamaktır.

Kent konseyleri; merkezi yönetim, yerel yönetim ve yerel halk arasındaki iletişimi sağlamaları nedeniyle çok önemli ve istendik etkilere sahiptir. Çünkü kent konseyleri koordine ettiği bu iletişim süreci sayesinde hem yerel yönetimlerin faaliyetlerini daha akılcı ve kabul edilebilir kılmakta hem de bunların tüm kesimlere duyurulması görevini gerçekleştirmektedir.

Kent konseyleri sayesinde yerel yönetimler, yerel halkın düşünceleri doğrultusunda gerçekleştirdikleri faaliyetler ile halk ve merkezi yönetim arasında bağlantı sağlamaktadır. Aynı zamanda kent konseylerinde vatandaşların isteklerinin göz önüne alınması ve yönetime katılma duygusunun yaşatılması, yönetime ilişkin istendik geri dönüşlere yol açmaktadır.

YG-21 kentlerindeki uygulamalardan elde edilen deneyimin paylaşılması ve mevcut modellerin çeşitli yönleriyle değerlendirilmesi, tüm yerel yönetimlerin bulunduğu kentlerimizde kent konseylerinin kurulmasına ve işlevselleşmesinde önemli rol oynayacaktır. Bu açıdan ele alındığında yerel gündem 21 sürecinin, toplumun örgütlü ve örgütsüz tüm kesimlerinin katılımına açık olması, katılımı teşvik edici politikaların ve mekanizmaların geliştirilmesi büyük önem ve öncelik taşımaktadır.

YG-21 sürecinin ilk adımı olarak, kent ölçeğinde bir bilgilendirme toplantısı düzenlenmesi önerilmektedir. Bilgilendirme toplantısının Kent Konseyi'nin oluşmasındaki önemi dikkate alınarak, özellikle kadın ve gençlik çalışmalarının hız kazanmasına yönelik olarak da benzer toplantıların düzenlenmesi gerekmektedir.

Son olarak kent konseylerinin etkin ve verimli çalışması isteniyorsa mutlak suretle kent konseyleri bünyesinde değişik konularda çalışma / dayanışma gruplarının kurulması, kadın ve gençlik meclislerinin oluşturulması, özel ilgi gruplarının meydana getirilmesi, mahalleler düzeyinde katlımların sağlanmasına yönelik çalışmaların yapılması ve sivil toplum örgütleri ile işbirliğinin güçlendirilmesi sağlanmalıdır. Diğer bir ifade ile kentteki tüm paylaşımcıların bir araya getirilerek tüm kenti kapsayan ortak akıl oluşturulması temel hedef olmalıdır. Bu hedefe ulaşmak çok zor da olmayabilir. Küçük uygulamalar zamanla geliştirilerek istenilen hedefe daha rahat ulaşılabilir. Örneğin; A kentindeki ormanlık sahanın kent ormanına dönüştürülmesi projesi, B kentindeki engellilerin kent içi ulaşım sorununun çözülmesi projesi, C kentinde vatandaşlarıdaki kent bilincinin ve kültürü geliştirilmesine yönelik eğitim seminerlerinin ve şehir içi gezilerin düzenlenmesi projesi, D kentinde kullanılmayan eşyaların ihtiyaç sahiplerine ulaştırılması projesi, E kentinde meslek edindirme kursları projesi, F kentinde sürdürülebilir bir çevre ve biyolojik çeşitliliğin korunması için eğitim seminerlerinin düzenlenmesi ve tv – radyo programlarının yayınlanması projesi, G kentinde evsel ve tıbbi atıkların bilinçli toplanmasına yönelik uygulamalar projesi, H kentinde kadının sosyal ve iş yaşamına katılımının artırılması ve yaşlılara evde bakım hizmetinin gerçekleştirilmesi projesi, I kentinde o kente ait bir tarımsal ürünün ya da zanaatın desteklenmesine yönelik proje, ... gibi çok sayıda etkin ve verimli projeler uygulanabilir.

KAYNAKÇA

- AVTUR, S., “Küreselleşme Sürecinde Yerel Gündem 21 ve Çevre: Antalya Örneği”, Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya, 2008.
- BOADEN, Noel - GOLDSMİTH, Michael -HAMPTON, William - STRINGER, Peter, “Public Participation in Local Services”, Longman, London, 1982.
- DEMİR, Oral, “Yerel Siyasette Katılımcılık ve Kalkınma (Türkiye’de Yerel Gündem 21 Örneği: Sakarya)”, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya, 2008.
- DEMİRCİ, Mustafa, “Katılımcı Demokrasi Açısından Kent Konseyleri: Eleştirel Bir Değerlendirme”, Çağdaş Yerel Yönetimler, 2010, Cilt 19, Sayı 1, s. 21 – 46.
- DENİZ, Taşkın ve YİĞİT, Güzin Kantürk, “İdari Coğrafya Açısından Büyükşehir Belediyeleri”, The Journal of Academic Social Science Studies, 2013, Volume: 6, Issue: 2, p. 629 – 649.
- DOĞANAY, Hayati, vd., “Genel Beşeri ve Ekonomik Coğrafya”, Pegem Akademi, Ankara, 2011, s. 178.
- EMREALP, Sadun, “Türkiye Yerel Gündem 21 Programı”, IULA-EMME Yayını, İstanbul, 2005, s. 13-14.
- ERKAN, Rüstem, “Kentleşme ve Sosyal Değişme”, Bilimadamı Yayınları, Ankara, 2004.
- GÖKTÜRK, Atilla, “Bugün Geline Yerde Kent Konseyleri ve Yerel Gündem 21”, http://www.yayed.org.tr/resimler/ekler/2998cf32d552343_ek.pdf?tipi=7&turu=X&sube=0 (05.03.2009), s.10-11.
- GÜNGÖRDÜ, Ersin, “Üniversiteler İçin Türkiye’nin Beşeri ve Ekonomik Coğrafyası”, Nobel Akademik Yayıncılık, Ankara, 2011.
- HENDEN, H., Burçin, “Yönetişimin Kentli Memnuniyetine Etkisi Gündem 21 Çerçevesinde Değerlendirilmesi, Kdz. Ereğli ve Nilüfer Belediyeleri Örneği”, Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul, 2007.
- KESTELLİOĞLU, Gözde, “Yerel Demokrasi ve Kent Konseyleri: Kahraman Maraş Örneği”, KahramanMaraş Sütçü İmam Üniversitesi İİBF Dergisi, C: 1, S. 1, KahramanMaraş, 2011, s. 121-140.
- NEWBY, L. , “Sustainable Local Economic Development: A New Agenda For Action”, Local Environment, 1999, Vol. 4, No.1, p. 67.
- ROBERTS, Nancy, “Public Deliberation in an Age of Direct Citizen Participation”, The American Review of Public Administration, 2004, Vol. 34, No: 4, p. 315-353.
- SAWARD, Michael, “Reconstructing Democracy: Current Thinking and New Directions”, Government and Opposition, 2001, Vol. 36, No: 4, p. 559-581.
- TC KALKINMA BAKANLIĞI, “Rio’dan Rio’ya Türkiye’de Sürdürülebilir Kalkınmanın Durumu”, 2012, s. 7.
- TÜMERTEKİN, Erol ve ÖZGÜÇ, Nazmiye, “Beşeri Coğrafya: İnsan, Kültür, Mekân”, Çantay Kitabevi, İstanbul, 1998, s. 412.
- YILDIRIM, Uğur ve ÖNER, Şerif, “Sürdürülebilir Kalkınma Yaklaşımının Türkiye’ye Yansımaları: GAP’ta Sürdürülebilir Kalkınma ve Yerel Gündem 21”, TODAIE Yerel Yönetimler ve Araştırma ve Eğitim Merkezi, Ankara, 2003, s. 6-27.

İnternet Siteleri

http://www.tuik.gov.tr/PreTablo.do?alt_id=37

Erişim Tarihi: 09.06.2013

<http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2006/10/20061008.html>, 5393 Sayılı Belediyeler Kanunu, 08.10.2006 tarihli Resmi Gazete

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013





COMPREHENSION OF COMPOUND NOUNS BY TURKISH SPEAKING PRE-SCHOOL CHILDREN*

*Fatma Şeyma DOĞAN***

ABSTRACT

Compounding is the process of forming a new word from two words. The process of compounding can be seen as a back door to the mental lexicon, as Downing (1977) stated (Downing 1977 cited in Özer and Hohenberger, 2011). Taking the importance of the process in the mental lexicon into consideration, the aim of the present study is to investigate Turkish preschool children's comprehension of two different kinds of compound nouns: transparent compounds and opaque compounds. The participants including 22 children (11 male and 11 female) were categorized under two groups according to their ages. The first age group included 11 children (6 female and 5 male) whose mean age is 2;7 while the second age group consisted of 11 children (6 male and 5 female) whose mean age is 3;8. The study was carried out by means of a comprehension task including 20 Turkish compound nouns that were categorized semantically. The results pointed to the effect of age on comprehension of compound nouns, in conformity with literature. Overall, 2;7 year-old children lagged behind 3;8 year-old children with respect to comprehension of two different kinds of compound nouns. Also, the findings of the study unveiled the fact that both age groups were able to comprehend transparent compound nouns significantly more than opaque compound nouns. The research conducted on the acquisition of compound nouns in Turkish can contribute to not only Turkish linguistics but also cross-linguistic studies by paving the way for the comparative studies since the process of compounding might open a new window into the mental lexicon.

Key Words: Compound Nouns, Comprehension, Semantic Relations, Abstract Thinking

*Bu makale Crosscheck sistemi tarafından taranmış ve bu sistem sonuçlarına göre orijinal bir makale olduğu tespit edilmiştir.

** Okt. Adıyaman Üniversitesi Rektörlük Yabancı Diller Bölümü, El-mek: ciftci_seyma@hotmail.com

OKUL ÖNCESİ TÜRK ÇOCUKLARININ BİRLEŞİK İSİMLERİ KAVRAYIŞI

ÖZET

Birleşik isim oluşturma iki kelimedenden yeni bir kelime türetme sürecidir. Downing'ın (1977) ifade ettiği gibi bu süreç zihinsel sözlük için arka kapı olarak görülebilir (Downing 1977 cited in Özer and Hohenberger, 2011). Bu sürecin zihinsel sözlük üzerine etkisini ve önemini göz önüne alarak çalışmanın amacı, okul öncesi Türk çocuklarının anlamını kaybetmiş ve kaybetmemiş birleşik isimleri kavrayışlarını araştırmaktır. 11 kız ve 11 erkek olmak üzere toplam 22 katılımcı yaşlarına göre iki gruba ayrılmıştır. Birinci yaş grubu 6'sı kız, 5'i erkek olmak üzere toplam 11 çocuktan oluşmaktadır. Bu gruptaki çocukların yaş ortalaması 2;7' dir. İkinci grupta ise yaş ortalaması 3;8 olan 6'sı erkek 5'i kız olmak üzere toplamda 11 çocuk bulunmaktadır. Bu çalışmadaki veriler anlamsal olarak sınıflandırılmış 20 Türkçe birleşik isimi içeren kavrama testi aracılığıyla toplanmıştır. Sonuçta, çalışma literatüre paralel olarak yaştan birleşik isimleri kavramada etkisi olduğunu göstermiştir. Genel olarak iki farklı tür birleşik isimleri kavramada ortalama yaşı 2;7 olan çocuklar ortalama yaşı 3;8 olan çocukların gerisinde kalmıştır. Ayrıca, her iki yaş grubundaki çocukların anlamını kaybetmemiş birleşik isimleri, anlamını kaybetmiş birleşik isimlerden daha iyi kavradıkları gözlemlenmiştir. Türkçe'de birleşik isimlerin edinilmesi üzerine yapılan araştırmalar sadece Türk dilbilimine değil, aynı zamanda karşılaştırmalı dilbilim çalışmalarının da yapılabilmesine katkıda bulunabilir; çünkü, birleşik isimlerin oluşturma süreci zihinsel sözlüğe yeni bir pencere açabilir.

Anahtar Kelimeler: Birleşik İsimler, Kavrama, Anlamsal İlişkiler, Soyut Düşünme

1. Introduction

Words are the milestones of a language. They are everywhere (Saxton, 2010: 134). As Saxton (2010) claims, words are one of the most easy accessible and widespread recognizable linguistic concepts. Therefore, most of the language acquisition studies start with lexicon. Psycholinguistic studies suggest that children acquire lexical categories such as nouns, verbs, adjectives and determiners respectively earlier than other categories (Gelman & Taylor, 1984; Kemp et al., 2005). There have been many studies on acquisition of nouns, verbs, adjectives not only in Turkish but also in other languages (Yoshida and Smith, 2001; Aksu and Slobin, 1985; Kertez, 1999; Kemp et al., 2005; Laaha and Gillis, 2007). However, little is known about the acquisition of one of the subcategories of nouns "compound nouns" in Turkish even though different studies have been conducted on the comprehension and production of noun compounds in other languages such as English, Hebrew and Korean.

Considering the gap related to acquisition of compound nouns in Turkish, the aim of the present study is to investigate Turkish speaking pre-school children's comprehension of two semantically different kinds of compounds. It aims to find out whether the type of compound nouns affects children's comprehension of compound nouns in the same age group or not. Also, it examines whether age affects the comprehension of transparent and opaque compounds in

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013



Turkish or not. In short, the research conducted on the acquisition of compound nouns in Turkish can contribute to not only Turkish linguistics but also cross-linguistic studies by paving the way for the comparative studies since the process of compounding might open a new window into the mental lexicon.

2. Literature Review

Compounding is the process of joining two words to form new words, as its dictionary meaning even though there is no consensus on its cross-linguistic definition. It is one of the major word-formation processes for the construction of new words (Clark, 2009; Fabb, 2001). There is variability across languages with respect to how compounds are formed (Murphy and Hayes, 2010:197). Compounds usually include two constituents: a head word and a modifier. The compound nouns in Turkish are usually right-headed (Göksel and Haznedar, 2009). The process of compounding in Turkish is a productive and regular process as in other languages such as English (Dede, 1978). Turkish has a number of ways to construct compound structures consisting of nominal, adjectival and verbal compounds (Kornfilt, 1997; Aslan and Altan, 2006). However, nominal compounds are more common than other compound structures in Turkish.

Compound nouns in Turkish are divided into types syntactically or semantically. While compound nouns in Turkish are grouped under three categories syntactically: juxtaposed, indefinite and definite compounds by Dede (1978), compound nouns are divided into two groups semantically: transparent and opaque compounds. These two kinds of compounds are only related to semantic properties of compounds. In transparent compounds, the literal meaning of both constituents is not lost and all constituents contribute to the whole meaning of the compound (Kornfilt, 1977). "Kardanadam" (Snowman), "Dişfırçası" (Toothbrush) and "Kartopu" (Snowball) are the examples for transparent compounds in Turkish. On the other hand, the meaning of the constituents in opaque compounds is partially or totally lost. The compound meaning is not related to the meaning of its constituents; and so, the meaning of the compound noun cannot be inferred from its constituents. For example, "Ayçiçeği" (Sunflower) has a new meaning that is totally isolated from the meanings of its constituents. Its constituents "ay" (moon) and "çiçeği" (flower) lost their meaning and they turned out to be a new word by compounding. Another example for opaque compounds is "Köpekbalığı" (Shark). In this example, there is the meaning loss of the first constituent "köpek" and the meaning of second constituent "balığı" (fish) still keeps its original meaning. The compound nouns in the study were chosen according to their semantic category and categorized under two groups: compounds with literal meaning and compounds with non-literal meaning.

There have been different studies conducted on comprehension and production process of compound nouns in other languages such as Hebrew, English and Korean (Nicoladis, 2003; Berman and Clark, 1989; Kim, 2006; Gottfried, 1997, Clark et al, 1985). However, there is a limited number of studies conducted on acquisition of compound nouns in Turkish (Özer, 2010).

Nicoladis (2003) conducted a study on compound nouns in order to investigate whether children were able to understand compound nouns refer to two objects. There were thirty five English-speaking children at the age of 3;0 and 4;0 in the study. The study was conducted by three tasks: the Peabody picture vocabulary test III, a comprehension task, and a production task. According to the result of the study, there were no significant differences between children at 3 and 4 years old in the aspect of compound production. However, they differed in their compound comprehension. Children at the age of three lagged behind children at the age of four in the respect of comprehension.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013

In a similar vein, a study on children's ability to produce compounds was conducted by Berman and Clark (1989). The participants of the study were sixty Hebrew speaking children whose age varied from 2;0 to 7;4 and 12 adults. They carried out the study by means of three questions related to 20 compounds that were accompanied by an array of four pictures consisting of the comprehension question, the contrast question and follow-up question. They asked the first question in order to check the participants' understanding of novel compounds for second categories. The rest of the questions led the participants to find a label for a further subcategory and the pertinent generic or basic category. The findings of the study showed that even the youngest participants of the study performed well on the comprehension task. This implied that young children had the necessary knowledge of compound structure so as to use compound nouns to name subcategories at the very early age. Also, their comprehension of compound nouns offered a further source of information about children's knowledge of taxonomic structure as young as two or three (Berman and Clark, 1989:263). However, the results of the study showed that younger children had the difficulty to produce novel compounds. It requires time for children to learn to produce appropriate linguistic devices.

Concurrent to Nicoladis (2003) and Berman and Clark (1989)'s studies, Kim (2006) also investigated the comprehension and production of the compound nouns in Korean with 30 children aged 3 to 4 by replicating the procedure of Nicoladis' (2003) experiment. The results of the study indicated that comprehension of compound nouns at these ages is far ahead of the production of compound nouns. He found that the head nouns of the compounds were chosen rather than their modifying nouns by children at the age of three, which implied that children have the knowledge of subcategorization function of compound nouns.

In line with previous studies, Clark et al (1985) carried out a study on the comprehension and production of compound nouns with respect to children's subcategorization ability with 96 children whose age ranges from 2 to 6 and 8 adults by means of two tasks: comprehension task and production task. The findings of the study support the view that children at the age of 2;6 were able to understand the relation between the head and the modifier of the compounds, which means that they could subcategorize the compounds. Also, the findings of the study implied that the relatedness degree of the head and the modifier played a crucial role in children's producing compound nouns since children were able to produce compound nouns whose constituents had a closer connection easier.

Different from the studies of children's comprehension of compound nouns mentioned above, Gottfried (1997) did a study on the comprehension of metaphoric compounds with 44 three-year old children, 45 five-year old children and 22 adults in order to investigate the participants' comprehension of metaphoric compounds based on shape or colour pattern by showing different arrays of pictures to the participants and asking them to point referents of different types of metaphoric compounds. The results of the study unveiled the fact that three and five-year old children were better at comprehending metaphoric compounds based on shape than the metaphoric compounds based on colour pattern. However, five-year old children's performance comprehending metaphoric compounds were better than three-year old children but they were not adult-like performance.

As for the studies conducted on compound nouns in Turkish, there is almost no study conducted on the comprehension and production of compound nouns in Turkish. Hohenberger and Özer (2011) conducted a study on nominal compound acquisition with 30 Turkish- speaking children at age of 2 and 4 year-old to find out at which age Turkish children acquire nominal compounds and understand the relation between the head and modifier of a compound word by making use of a novel compound comprehension task. The comprehension task consisted of 20

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013



novel compounds chosen according to their syntactic category and semantic relations. The researcher led students to express the meaning of these compounds by means of a puppet. The findings of the study highlighted the effect of age on novel compound comprehension.

Taken relevant literature into consideration, it can be said that children are able to comprehend novel compound nouns around at the age between 2 and 3 years old in different languages. However, production of compound nouns lags behind comprehension of compound nouns.

3. Methodology

3.1. Participants

The subjects of this study were 22 children in two different age groups. The subjects of the first age group were 11 children consisting of 6 female and 5 male whose age ranges from 2;5 to 3;0. The mean of their age is 2;7. The participants in the second age group were 11 children including 6 male and 5 female whose age vary from 3;5 to 4;0. The mean of their age is 3;8. All of the children in the study are from middle socio-economic class. Both of their parents are university graduates. While most of their fathers are civil servants, their mothers are either a teacher or a housewife.

3.2. Materials

20 noun compounds were used in the comprehension task in the study. The compounds used in the study were categorized under two groups, taking their semantic properties in Turkish into consideration: compounds with literal meaning and compounds with non-literal meaning. In Turkish, compounds are divided into two groups semantically: transparent compounds and opaque compounds (Özer, 2010). It is based on the degree of their meaning contribution of the constituents. While constituents in transparent compounds do not lose their literal meaning, the constituents in opaque compounds are isolated from their meanings partially or totally. The comprehension task consisted of ten transparent compounds and ten opaque compounds.

The constituents of each compound in two groups were selected with attention due to the fact that the mental lexicon of the participants is gradually developing, considering their age range. The selecting criteria for the constituents composing of compounds was Nelson's (1973) semantic categories including specific nominals, general nominals, action verbs, modifiers and personal-social words for early word meaning (cited in Ingram, 1989). Nelson (1973) conducted a study on 18 children longitudinally by means of parental diaries of children's word productions. The study lasted until the children acquired their 50th word in production. By analyzing the data gathered from the diaries, Nelson (1973) found out that general nominals that are words referring to all members of a category consisting of the categories of people, food and drink, body parts, clothing, animals, vehicles, toys and household objects were the largest class of the words used by 18 children (cited in Ingram, 1989). The constituent of each compound was chosen according to the widespread usage of word categories by children, taking Nelson's (1973) semantic categories for early word meaning into consideration. One of the compounds in the first group in the comprehension task is "Babaanne (Grandmother)". The constituents of this compound are "baba (father)" and "anne (mother)" which belong to the first category of words used by children. Also, another compound chosen in the second group of the comprehension task is "Ayçiçeği (Sunflower)" consisting of the constituents "ay (moon)" and "çiçeği (flower)" that are words included in children's early word comprehension and production categories (Saxton, 2010; Clark; 2009). Both constituents in this compound are isolated from their literal meaning and the compound has a new meaning.

Each constituent of the compounds was selected as concrete words in order to be able to be visualized by pictures in the comprehension task, considering the subjects' age in the study. The usage of abstract compound nouns was avoided even though compounds with non-literal meaning require abstract thinking and each compound word chosen for the comprehension task has a referent in the world.

3.3. Procedure

The administration of the kindergarten and the parents of the participants were given information about the study and the permissions were taken to conduct the study. The compound comprehension task was applied to 22 children in two groups determined according to their age, following the procedure of the study conducted by Nicoladis (2003). Children at the age of 2;5 and 3;0 were administered firstly. The compound comprehension task was introduced as a vocabulary game in their natural classroom environment. The teacher sent children to their play table at the corner of their classroom one by one. The researcher sat at the table with the each child and said him or her "Now, I am going to show an array of four picture cards and ask you to point to the one I name.", as in Nicoladis's (2003) study. Each compound was accompanied with a set of four pictures. This set was placed on a kind of cover stock in order that all four pictures were visible to the participants. Figure one presents an example for the compound noun "Gökkuşağı (Rainbow)".

Figure 1. "Gökkuşağı" (Rainbow)



When the task was completed by each child, the researchers told the other children to give their friend a big hand as a reward. This procedure was followed for each student in the first group. During the task, children were videotaped. The researcher followed the same procedure for the second group including children whose age vary from 3;5 to 4;0. Each session for one group lasted about two hours.

4. Results and Discussion

The first aim of the study was to investigate children's (with the mean age of 2;7) comprehension of two kinds of compound words: transparent compounds and opaque compounds

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013

and find out whether there is a difference between children's comprehension of compounds nouns with literal meaning and compounds nouns with non-literal meaning. The data obtained from children's answers in comprehension task including 20 compound nouns were analyzed by using SPSS for windows, version 19.00. The frequency of children's target responses was calculated. According to the results of the data, children were able to comprehend compounds with literal meaning more than compounds with non-literal meaning. The total percentages of all children's responses related to each compound noun with literal meaning and non-literal meaning are shown in Table 1. Table 2 below indicates a difference between children's pointing compounds with literal meaning and compounds with non-literal meaning, summarizing the total percentages of all children's responses in two types of compound nouns. It shows that 2;7 year-old children pointed the compound nouns with literal meaning (61% of the target pictures) more significantly than the compound nouns with non-literal meaning (28% of the target pictures).

Table 1 Total Percentages of all children's answers related to each compound word in two kinds of compounds

COMPOUND NOUNS WITH LITERAL MEANING	PERCENTAGES OF 2;7 YEAR-OLD GROUP	COMPOUND NOUNS WITH NON-LITERAL MEANING	PERCENTAGES OF 2;7 YEAR-OLD GROUP
Dişfırçası (toothbrush)	100%	Köpekbalığı (Shark)	82%
Ayakkabı (Shoes)	45%	Karagöz (A character in the shadow play)	82%
Babaanne (Grandmother)	55%	Fildişi (Ivory)	0%
Kardanadam (Snowman)	91%	Aslanağzı (Snapdragon)	0%
Yapboz (Jigsaw puzzle)	45%	Kuyruklu yıldız (Comet)	0%
Cep telefonu (Cell phone)	45%	Serçe parmağı (Little finger)	27%
Buzdolabı (Refrigerator)	82%	Ayçiçeği (Sunflower)	18%
Demiryolu (Railway)	36%	Gökkuşağı (Rainbow)	27%
Bilgisayar (Computer)	82%	Denizaltı (Submarine)	27%
Kartopu (Snowball)	27%	Devekuşu (Ostrich)	18%

Table 2 Total Percentages of all children's responses

Total Percentages of 2;7 year-old-group	
Compound Nouns with Literal Meaning	Compound Nouns with Non-literal Meaning
61%	28%

The second aim of the study was to examine children's (with the mean age of 3;8) comprehension of two groups of compound nouns and reveal whether there is a difference between children's comprehension of compounds nouns with literal meaning and compounds nouns with non-literal meaning. The percentages of target responses of 3;8 year-old children to each compound word are presented in Table 3. Total percentages of all children's correct responses for two groups of compound nouns can be seen in Table 4 below. As can be seen from the table, there

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013

was a difference in children's responses given for compound nouns with literal meaning and compound nouns with non-literal meaning. All children in the group of mean age of 3;8 were able to comprehend 75% of compound nouns with literal meaning while they pointed to only 36% of compound nouns with non-literal meaning correctly. This means that the rate of children's comprehension of the first group compound nouns was about more than twice when comparing with their comprehension of the second group.

Table 3 Total Percentages of all children's answers related to each compound word in two kinds of compounds

COMPOUND NOUNS WITH LITERAL MEANING	PERCENTAGES OF 3;8 YEAR-OLD GROUP	COMPOUND NOUNS WITH NON-LITERAL MEANING	PERCENTAGES OF 3;8 YEAR-OLD GROUP
Diş fırçası (toothbrush)	100%	Köpekbalığı (Shark)	91%
Ayakkabı (Shoes)	55%	Karagöz (A character in the shadow play)	91%
Babaanne (Grandmother)	55%	Fildişi (Ivory)	0%
Kardanadam (Snowman)	100%	Aslanağzı (Snapdragon)	0%
Yapboz (Jigsaw puzzle)	82%	Kuyruklu yıldız (Comet)	18%
Ceptelefonu (Cell phone)	82%	Serçe parmağı (Little finger)	36%
Buzdolabı (Refrigerator)	91%	Ayçiçeği (Sunflower)	0%
Demiryolu (Railway)	9%	Gökkuşağı (Rainbow)	55%
Bilgisayar (Computer)	100%	Denizaltı (Submarine)	36%
Kartopu (Snowball)	73%	Devekuşu (Ostrich)	36%

Table 4 Total Percentages of all children's responses

Total Percentages of 3;5-4;0 year-old-group	
Compound Nouns with Literal Meaning	Compound Nouns with Non-literal Meaning
75%	36%

The total percentages of their responses to both compound nouns with literal meaning and compound nouns with non-literal meaning of the older age group were higher than that of younger group, as seen in Table 2 and Table 4. The group of average age 2;7 chose 61% of the target responses while the group average age of 3;6 pointed 75% of the target responses. The previous studies support the findings of the present study (Nicodalis, 2003; Gottfried, 1997; Clark et al, 1985; Berman and Clark, 1989; Özer and Hohenberger, 2011). According to the findings of

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013

Nicoladis (2003)'s study carried out on both the production and comprehension of compound nouns, children did not show any differences in the process of production. However, four-year old children were better at comprehension of compound nouns than three-year old children (67,5 % vs. 52,2%). When children chose a single object rather than choosing the target picture, they did not show any special tendency towards choosing either the head noun or the modifying noun of the compounds. Also, the present study is in the parallel with the findings of Nicoladis (2003) in that participants who chose a single object did not have any special preference of the head noun or the modifying noun of compound nouns.

As for children's comprehension of opaque compounds in the study, older children outperformed a little better than younger children (36% vs. 28%). Gottfried (1997)'s study confirmed the findings of the present study. Gottfried (1997) did a research on three and five year-old children's metaphoric compounds. The study implied that younger children had some difficulty to understand metaphoric compounds and five-year old children understood metaphoric compound nouns more than three-year old children ($F(1,18)=17.93$, $P<0.001$). The study did not compare children's comprehension of literal compound nouns with their comprehension of metaphoric compounds. In that sense, the present study is different from his study.

However, the difference within the groups with the regard to comprehension of transparent and opaque compounds is significantly more than the difference between the groups (61% vs. 28% for the age group of 2;7 year-old and 75% and 36% for the age group of 3;8 year-old). The reason why children in both age groups understood significantly more transparent compounds than opaque compounds can be explained by the principle of semantic transparency. Most of the researchers claim that semantic transparency plays a crucial role in the process of compounding (Libben et al, 2003, Clark, 2009). Children find it easier to match one meaning to one form since this makes clearer exactly what they are trying to convey and is cognitively easier to keep track of it (Slobin, 1973 cited in Clark and Hecht, 1982:3). In transparent compounds, both constituents of a compound retain all of its meaning in the whole word. This led children in the study to interpret the meaning of the compound nouns easily.

As to children's comprehension of opaque compounds, the comprehension level of both groups was low in the study (36% vs. 28%). Comprehension of the meaning of compounds that is far beyond the literal meaning lagged far behind in the study. Opaque compounds are more difficult to process as the attained compound meaning will be odd or anomalous (Frisson et al, 2008:88). They also violate the linguistic principle of transparency (Clark and Berman, 1984). Therefore, it needs a more difficult mental process to understand its idiosyncratic meaning. Children at the ages between 2;7 and 3;8 are in pre-operational period according to Piaget, considering their age and so they are not mature enough to relate two objects in an abstract way (Cook and Cook, 2005). At these ages, children expect that words should be used literally or at least transparently even though a speaker uses a word in a figurative, non-transparent way (Gottfried, 1997). In opaque compounds, both of constituents of a compound lose all of its meaning in the whole word or one of its constituents loses its meaning partially. Thus, even though they comprehended the meanings of each constituent, they were not able to understand the new meaning of the compound noun. This can be as a result of their cognitive development since the comprehension of opaque compound nouns needs a mental process that is difficult for young children. Gottfried (1997) explains this process in three steps: identifying the constituents of a compound noun, recognizing that constituents can be used in non-transparent way and know that a compound noun labels one object not two by interpreting the results of his study and claims that it is a wealth of information for three-year-old to know. The findings of the present study showed parallelism with Gottfried's (1997) study.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013

Examining the opaque compounds in the study in detail, 4 (Köpekbalığı (shark), Kuyruklu yıldız (comet), Serçe parmağı (little finger), and Devekuşu (ostrich)) out of 10 opaque compounds lose its meaning partially. The meaning of these compound nouns is only related to the second constituent. The constituents of these compound words are partially related. This affected children's comprehension in two age groups in a positive way. When comparing its total percentages with other opaque compounds in the study, the rate of total percentages of these four compound nouns was higher than the other six opaque compounds. In the first age group (2;7 year-old), all the children comprehended about 32% of the four partially opaque compounds words while they pointed about 26% of the other six opaque compounds correctly. In the second age group, (3;8 year-old), children understood more than 45% of four partially opaque compounds correctly while they pointed around 30% of six opaque compounds correctly. This finding also emphasizes the importance key role of semantic transparency in the process of comprehending compound and is a reminiscent of Cheng et al's (2011) study on compound processing and cross-language activation with forty-five Grade2 and Grade 3 Chinese-English bilingual children. According to the results of the study, children's responses were affected by the transparency of compounds positively.

On the other hand, "Karagöz" (a character in the shadow play) was the most correctly pointed opaque compounds in the two different age groups even though its meaning is not related to either "kara" (black) or "göz" (eye) (82% for the 2;7 year-olds and 91% for the 3;8 year-olds). This compound noun is one of the most widely used characters in Turkish kindergartens. As a result of this, children in this study were also familiar with this character based on the information gotten by their teacher. A familiar compound is likely to be stored as single lexical entry whose meaning can be accessed swiftly (Tagalakis and Keane, 2006:1287). This can shed light on why almost all of the children in study pointed to "Karagöz" correctly. Tagalakis and Keane (2006) lay emphasize on this issue by claiming the significant role of familiarity in people's ease of understanding of the compound nouns with regard to the results of their study.

All in all, the present study found out that the older group in the study outperformed the younger group in the aspect of comprehension of both transparent and opaque compounds. Their comprehension of compound nouns was affected by three factors: the semantic transparency, familiarity and their cognitive development.

5. Conclusion

The findings of the present study unveiled the fact that older Turkish pre-school children's comprehension at the age between 3;5 and 4;0 exceeded the level of younger children's comprehension at the age varying from 2;5 to 3;0 with respect to two different kinds of compounds: transparent compound and opaque compound nouns. However, both groups were more likely to comprehend transparent compounds in Turkish than opaque compound nouns since the process of their comprehension of compound nouns was affected by three factors consisting of semantic transparency, familiarity and their cognitive development.

Both 2;7 and 3;8 year old age groups still have some learning to do with the regard to the meanings of transparent and opaque compound nouns in Turkish. Their cognitive development based on their ages limits children's comprehension of opaque compound nouns to some extent. As they get older, their ability to comprehend two different kinds of compound nouns gradually gets better. In that sense, the findings of the present study are in the line with the results of the first study conducted on novel compound comprehension in pre-school Turkish children (Özer and Hohenberger, 2011). According to the results of the study, the acquisition age of understanding the full structure of compounding is about after 4 years-old age. Taking the results of the present study into consideration, children's ability of comprehension of compound nouns at the age range varying

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013



from 2;5-3;0 to 3;5-4;0 was not fully developed. Their knowledge of understanding the meaning of compound nouns continues through their pre-school years as a result of their cognitive development.

REFERENCES

- AKSU-KOÇ, A., and SLOBIN, D. I. (1985). The acquisition of Turkish. In Slobin, D. I. (ed.), *The Cross Linguistic Study of Language Acquisition* (834-888). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- ASLAN, E. and ALTAN, A. (2006). The Role Of (-s) In Turkish indefinite nominal compounds. *Dil Dergisi*, 131, 57-78.
- BERMAN, R.A. and CLARK, E.V. (1989). Learning to use compounds for contrast: data from Hebrew. *First Language*, 9, 247-270.
- CHENG, C., WANG, M. and PERFETTI, C.A. (2011). Acquisition of compound words in Chinese-English bilingual children: Decomposition and cross-language activation. *Applied Psycholinguistics*, 32, 583-600.
- CLARK, E., V. (2009). *First Language Acquisition*. Cambridge University Press.
- CLARK, E.V. and BERMAN, R.A. (1984). Structure and use in the acquisition of word formation. *Language*, 60(3), 542-590.
- CLARK, E.V., GELMAN, S.A. and LANE, N. M. (1985). Compound nouns and category structure in young children. *Child Development*, 56:1-84-94.
- CLARK, E.V. and HECHT, B.F. (1982). Learning to coin agent and instrument nouns. *Cognition*, 12 (1), 1-24.
- COOK, J.L. and COOK, G. (2005). *Child Development: Principles and Perspectives*. Pearson.
- DEDE, M. (1978). *A Syntactic and Semantic Analysis of Turkish Nominal Compounds*. PhD Dissertation, University of Michigan.
- FABB, N. 2001. Compounding. In A. Spencer and A. Zwicky (eds.), *The Handbook of Morphology*, 66-83. Oxford: Blackwell Publishers Ltd.
- FRISSE, S, Niswander-Klement, E. and Pollatsek, A. (2008). The role of semantic transparency in the processing of English compound words. *British Journal of Psychology*, 99, 87-107.
- GOTTFRIED, G. (1997). Comprehending compounds: evidence for metaphoric skill? *Journal of Child Language*, 24, 163-186.
- GÖKSEL, A. and HAZNEDAR, B. (2004-2007). *Remarks on Turkish Compounds*. CompoNet, A database for Compounds from Various Languages, Università degli Studi di Bologna, Italy.
- INGRAM, D. (1989). *First Language Acquisition: Method, Description and Explanation*. Cambridge University Press.
- KEMP, N., LIEVEN, E., and TOMASELLO, M. (2005). Young children's knowledge of the "Determiner" and "Adjective" categories. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 48(3), 592-609.
- KETREZ, F. N. (1999). Early verbs and the acquisition of Turkish argument structure. Unpublished MA Thesis, Boğaziçi University, İstanbul Turkey.

- KIM, M. (2006). Children's comprehension and production of compound nouns in Korean. *Discourse and Cognition*, 13(2).
- KORNFILT, J. (1997). *Turkish: Descriptive Grammar*. London and New York, Routledge.
- LAAHA, S. and GILLIS, S. (2007). Typological perspectives on the acquisition of noun and verb morphology. *Antwerp Papers in Linguistics*.
- LIBBEN, G., GIBSON, M., YOON, Y.B. and SANDRA, D. (2003). Compound fracture: The role of semantic transparency and morphological headedness. *Brain and Language*, 84, 50-64.
- NICOLADIS (2003). What compound nouns mean to preschool children. *Brain and Language*, 84, 38-49.
- ÖZER, S. (2010). Morphological Priming in Turkish Nominal Compound Processing. Unpublished MA. Thesis. Middle East Technical University, Ankara, Turkey.
- ÖZER, S. and Hohenberger, A. (2011). *Nominal Compound Acquisition in Turkish Speaking Pre-school Children: A Comparative Study between 2 and 4 years-olds*. A paper presented at 15th European Conference on Developmental Psychology, Bergen, Norway.
- SAXTON, M. (2010). *Child Language: Acquisition and Development*. SAGE Publications Ltd.
- TAGALAKIS, G. and KEANE, M.T. (2006). Familiarity and relational preference in the understanding of noun-noun compounds. *Memory & Cognition*, 34(6), 1285-1297.
- YOSHIDA, H. and SMITH, L.B. (2001). Early noun lexicons in English and Japanese. *Cognition*, 82, B63-B74.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013





BİR KÜLTÜREL BELLEK TAŞIYICISI OLARAK MEZAR TAŞLARINI OKUMAK*

*İbrahim Hakan DÖNMEZ***

*Birol DEMİRCAN****

ÖZET

Diğer dünyadan çok yine bu dünya ile ilgili bir toplumsal iletişim aracı olarak ele alabileceğimiz mezar taşı üzerindeki ifadeler bir sosyal bilimci açısından, ölenin kendisinin veya yakınlarının bu dünyaya sığmayan arzularını, öte dünyaya taşıdığı öfke ya da sevgisini ifade etmenin ötesinde anlamlar taşımaktadır. Kişinin bellek birikiminin sonucunda idealize ettiği var olma biçimini ortaya koymak için yazılan ifadeler aslında toplumsal konumları da belirleyen kişisel belleklerin yansımasıdır. Başka bir anlatımla, kültürel, dinsel ve geleneksel olanın şekillendirdiği bireylerin yaşatma ve hatırlama isteği ile biçimlenen mezar taşı yazıları, kültürel yapı içerisinde kalıplaşmış, gereksinimleri ve ideolojileri anlamayı sağlayabilecek bir belleğin taşıyıcı unsurlarıdır. Bu çalışmada, İç Anadolu bölgesinin Ankara, Kütahya, Yozgat illeri ve onların bazı ilçelerine ait, üzerinde mesaj içeren mezar taşları amaçlı örneklem metodu çerçevesinde seçilmiş ve bu ifadeler kültürel belleği mikro düzeyde yansıtan metinler olarak yeniden okunmuştur. Mezar taşı yazılarının söylemsel anlamları yaşanan gerçek dünyanın bir uzantısı olarak dini, ekonomik, toplumsal hiyerarşinin etkileri ile birlikte analiz edilmiştir. Yapılan analiz ile mezar taşlarının, toplumsal iletişim mecrası olarak ideolojik egemenliğin bir yansıması biçiminde işlev gördüğü ve dünyanın gerçekliğini söylem ve ifadelere dönüştürdüğü sonucuna ulaşılmıştır. Söylemsel bir mecra olarak mezar taşları insanoğlunun bu güne kadar biriktirdiği maddi dünyanın ve buna bağlı gelişen kültürün ve değerlerin yeniden inşa edilmesine hizmet etmektedir.

Anahtar Kelimeler: Mezar Taşı Yazısı, Kültür, Bellek, Toplumsal İletişim, Söylem.

** Dr. Gazi Üniv. İletişim Fak. Halkla İlişkiler Bl. El-mek: hkndnmez@gmail.com

*** Uzm. Gazi Üniv. İletişim Fak. Halkla İlişkiler Bl. El-mek: birol.demircan@gmail.com

READING THE TOMBSTONES AS A CULTURAL MEMORY CARRIER

ABSTRACT

For a social scientist, the expressions on the tombstone which we will be able to handle as the social communication means related to this world rather than hereafter, carry the meanings beyond expressing the rage or affections that the death his/herself or his/her relatives reflected to hereafter with deep grief desires. The written expressions to put forth the way of existence that the person idealized as a result of memory collection are, also, infact, the reflection of the collective memory indicating the social locations. In another word, the written tombstones which were formed by the individuals' cherishing and remembering desires that the cultural, religious and traditional ones shaped, are the carrier elements of the values wich will provide to understand the sterotype requirements and ideologies within the cultural structure. In this study, the tombstones including messages and belonging to Ankara, Kütahya, Yozgat cities and their some counties were selected by the purposeful sampling method. And these expressions were pereum as the texts reflecting the cultural memory at the micro level. The verbal meanings of the written thombstones were analysed together with religious, economic and social hierarchy effects as the real imagination of the living world. With the analsis performed, It has been concluded that thombstones have functioned in the reflection of ideologic independence way as the means of social communication and converted the reality of the world into expressions and narrations. The thombstones as the verbal means service to rebuilt the material world where the man has saved so far and the culture developing in accordance with this.

Key Words: Written Tombstone, Culture, Memory, Social Communication, Discourse.

Giriş

Tarih boyunca ortaya konmuş mezar yazıtları tarihsel vesika olmalarının yanı sıra toplumsal kültürü anlamak için bir araç olarak da analiz edilmektedir. Zira mezar taşlarına kazınan ifadeler döneminin egemen kültürünü anlamamıza, toplumun o kültür içerisinde yaşama, ölüme ve insan ilişkilerine bakışını görmemize olanak sağlayan kısa ve yalın ancak bir o kadar yoğun anlamlar taşımaktadır. Mezar taşları dertler, korkular, sevgiler, üzüntüler, hatta neşe ve nükte gibi çeşitli duygu ve düşüncelerin ortak ölüm temasında buluştuğu iletişim mecralarıdır. Kültürel yapıya, dini inanışa ve inanç sistemlerine bağlı olarak biçimlenen mezar taşları, insanların ölüm karşısında sergiledikleri tutumlara bağlı olarak çeşitli biçimlerde ortaya çıkmaktadır.

Mezar taşlarını toplumsal iletişim mecrası olarak görebiliriz. Bu iletişimin kaynağı ölen ve ölen adına tasarruf yetkisi bulunan yakını, alıcısı ise öncelikle kendisine değer veren yakınları olmak üzere oraya yolu düşme ihtimali olan tüm toplum katmanıdır. Ayrıca, iletişim bağlamında bir kanal olarak, mezar taşlarının üzerindeki kullanılan dilin sembolik bir iletişim dili olduğu belirtilmelidir. Yüzlerce kelime ve anlam kümeleri aracılığıyla toplumun diğer bireyleri ile iletişim kurarak yaşarız. Ancak mezar taşlarındaki ifadeler, mekânın sınırlılığı nedeniyle belki de diğer

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013



insanlara sadece birkaç cümlelik son bir mesaj verme şansı tanındığında akla gelebilecek olanlardır. Bu nedenle tarih süzgecinden geçerek o güne ulaşan, atasözleri, deyimler, beddua sözleri, destanlar, ağıtlar mezar taşlarının ana malzemesini oluşturmaktadır. Edebi değer de taşıyan bu tür mezar taşları duygular, düşünceler ve inançlar yoluyla farklı toplumsal değerlerin taşıyıcı unsurları haline gelmişlerdir. Çalışmada bu edebi özlerin yanı sıra mezar taşı için yazılan veya insanların bizzat mezar taşları için yazdıkları birçok düz yazı ve şiir niteliğindeki sözün de ortaya çıktığı görülmüştür.

Mezar taşları üzerine genellikle sosyoloji, antropoloji, etnografi, sanat tarihi ve halk edebiyatı alanlarında çalışmalar bulunmaktadır. Bu çalışmalar mezarların bulunduğu yörenin yakın geçmişine ilişkin bilgiler elde etmek (Sezer, 2008), modern hayatın ve kurumlarının toplumda yarattığı kültürel değişimleri analiz etmek (Sağır, 2012), halk edebiyatına ilişkin değerlendirmeler yapmak (Şener, 2012), halk inancına ilişkin çıkarımlarda bulunmak (Kıyak, 2012) ve yapıldıkları çevrenin ve devrin inançlarının, adetlerinin, sanat geleneklerinin doğal, iktisadi ve sosyal şartlarının ortak ürünü olarak görülerek, kültür tarihi yönüne odaklanmak gayelerini taşımaktadırlar (Türkan, 2012).

Bu çalışma, mezar taşlarını bir iletişim aracı olarak görerek, metinlerdeki söyleme iletişim cephesinden bakarak kültürel bir analize yönelme hedefindedir. Çok sayıdaki tarihi eski mezarlara yönelik çalışmaların aksine, bu çalışmada son 50 yılda inşa edilmiş mezar taşları ele alınmıştır. Farklı dini inançları karşılaştırmaktan ziyade ortak bir kültürel yapıya sahip İç Anadolu'daki (Ankara, Yozgat ve Kütahya) mezarlar amaçlı örneklem yöntemiyle seçilmiştir. Mezar taşı yazılarının söylemsel anlamları yaşanan gerçek dünyanın bir uzantısı olarak dini, ekonomik, toplumsal hiyerarşinin etkileri ile birlikte analiz edilmeye çalışılmıştır. İnanç ve düşünce sisteminin aynası olarak değerlendirilen mezar taşları, aynı zamanda kitle iletişimin bir mecrası olarak yine aynı temaların bir uzantısının yansıması ile toplumsal iletişim biçimi olarak işlevselleştiğini ve kültürel belleğin izdüşümlerinden bir tanesi olduğunu belirtmek gerekmektedir. Bu nedenle çalışmada, egemen kültürel yapı olarak Müslüman-Türk mezar taşları ile ilgili genel bir değerlendirme söz konusu olacaktır.

Müslüman-Türk Mezar Taşlarındaki Söylem

Hangi amaçla olursa olsun ölen insanın arkasından ortaya çıkan ritüel biçimleri, farklı dini ve kültürel yapılarda farklı şekillerde kendini göstermektedir. Eski Mısır toplumlarında seçkinler varlığın devam ettirilmesi anlayışıyla mumyalanırken, ruh göçü anlayışının hâkim olduğu uzak doğu kültüründe cenazenin yakılması, Hristiyanlık, Musevilik ve İslam inancında ise cenazenin gömülmesi yaygınlaşmıştır.

İslami kültürde ölüm bir son değil, sonsuz bir hayata açılan kapı olarak görülmektedir. Beden ve ruh ayrımı nedeniyle bedenın çürüyüp yok olması normal kabullenilirken, ruhun ölmediği ve hiç var olmayan insanı yaratan Allah tarafından öbür dünyada bedenın tekrar var edileceğine inanılmaktadır. Bu nedenle mezarlık özellikle İslam'ın ilk dönemlerinde, pek çok kültürde kutsalı bizzat özünde barındırdığına inanılan ziyaret yerleri olarak görülmekten uzaktır. Hatta İslam öncesi Arap kültüründeki atalara tapınma anlayışına karşı bir tepki söz konusudur. Zira ataların yüceltilmesi Allah'ın tekliğine ortak koşmak olarak görülmektedir. Bu nedenle İslam peygamberi başlangıçta mezara mesafeli bir yaklaşım sergilemiştir. Özellikle İslam öncesi mezarların ataları yüceltici bir anlayışın tezahürü olması nedeniyle kabir ziyareti geçici olarak yasaklanmıştır. Böyle bir tehlikenin kalmadığı düşüncesi kabir ziyaretlerine tekrar dönülmesinin yolunu açmıştır. İslam'ın tevhit hususundaki hassasiyeti Hz. Muhammed'in kabirlere ilişkin nakledilen hadislerinde görülmektedir. Hastalandığı dönemde Hz. Muhammed'in "Allah, Yahudi ve Hristiyanlara lânet etsin, Onlar, peygamberlerinin kabrini mabet haline getirdiler." rivayeti nakledilenler arasındadır (Buhâri, 1992: 916). Hz. Muhammed'in kabri bu nedenle dışarıdan belli

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013

olmayacak şekilde yapılmıştır. Ancak yine de Hz. Muhammed'in hemen ölümünün ardından cenazesinin defni ile ilgili tartışmalar olduğu görülmektedir. İnsanlar için ölünün kutsallaştırılması ve insanüstü vasıflar yüklenmesi kaçınılmaz bir şekilde varlığını sürdürmüştür. Bu yöndeki tartışmalar Hz. Muhammed'in bedeni üzerinde de gerçekleşmiştir (Hatiboğlu, 1986). İslam'ın farklı coğrafyalara yayılmasıyla birlikte farklı toplumların geçmişten gelen kültürlerinin etkisiyle farklı mezar anlayışları gelişmiştir. Anadolu'daki Türklerdeki İslami anlayışta mezarların üzerine taş dikmek, isim yazmak ağaç dikmek yasak olmasa da süslü ve dikkat çekici mezarlar yapılması hoş karşılanmamaktadır (Karamağaralı, 1972: 2).

Anadolu'da İslam sonrası Selçuklular devrinde yazılar daha çok Arapça ve Farsça ağırlıklı şekilde kendini göstermiştir. Osmanlı mezar taşlarında âdeti bir ölüm edebiyatı doğmuş olmakla beraber bazı tarihçiler bu edebiyatı basılmamış bir divan olarak nitelendirmişlerdir (<http://aksav.com/yazi/mezar-tasi-sozleri>). Ülkemizdeki il, ilçe, köylerdeki Müslüman mezarlıklarında yaygın olarak ölen kişinin adı soyadı, doğum ve ölüm tarihlerinden sonra “Ruhuna Fatiha” ibaresi kullanılmaktadır. Yazının üstünde genellikle Arapça bazen de Latin harfleriyle “Hüvel Baki” yazısı görülmektedir. Müslüman mezarlıkları mezardaki ölüye saygı ve ondan ibret alma amacına hizmet ederken, yaygın İslami anlayıştaki Allah'ın yüceltilmesi ve dünyanın geçiciliği anlayışı yansıtılmaktadır. Özellikle mezarlık ziyaretlerinde Mezar taşındaki talep doğrultusunda ölüye Fatiha okumak artık bir âdet hâline almıştır (Türkan, 2012).

Genellikle mezar taşlarına yazılan yazıların, temel öğeleri “yakarış”, “dua”, “kimlik”, “dua isteme” ve “tarih”ten oluşmaktadır. Çoğunlukla standart hale dönüşmüş mezar taşlarında ölünün kimlik bilgilerinin verilmesinden sonra, “Ruhuna Fatiha” ifadesiyle ölü için dua edilmesi istenmekte ve ölüm tarihine yer verilmektedir. Mezar taşlarının bir kısmında ise bizim inceleme evrenimizi içeren, ölüm ve ölü ile ilgili, vecize, atasözü, nesir, şiir ve temenni, şikâyet, özlem ifadeleri mezar taşlarında yer almaktadır (Karaca, 2001: 504).

Aslında mezar taşlarına yazıt kazma geleneğinin ilk kez eski Yunan'da ortaya çıktığı daha sonra farklı kültürlerle yayıldığı kabul edilmektedir. Farklı coğrafi kültürlerde değişiklikler göstererek günümüze ulaşmış bu gelenek, Türklerde daha ziyade 18. yüzyıldan itibaren yaygınlaşmıştır. Ancak mezar taşlarına yazı yazma geleneğinin, Türkler arasında İslam'ı kabul etmeden öncece mevcut olduğu bilinmektedir (Karaca, 2001: 504).

Genel olarak Anadolu'nun ortak karakteristiğini yansıtan ve araştırmamızın evrenini oluşturan üç ilin mezar taşı yazıları incelendiği zaman, bu yazılardaki temaların bir kısmının ölümlerle ilgili, diğer bir kısmının da yaşayanlara yönelik olduğu görülmektedir. Aşağıdaki örneklerde de görüleceği gibi kaynak itibarı ile de bazı mezar yazılarının Ölenin ağzından, kendi sevenlerini hedef aldığı yazılar, Bazılarının ise ölenin yakını tarafından, ölene ve diğer mezar ziyaretçilerine yönelik yazılar olduğu görülmektedir.

“SEVGİLERİN EN GÜZELİ SENİ SEVMEKMİŞ
HASRETLERİN EN BÜYÜYÜĞÜ SENİ ÖZLEMEKMİŞ
SEN DAİMA KALBİMİZDE, SOFRAMIZDA EVİMİZDESİN”¹

“CEFAYLA KARDEŞ OLDUM
NE GONCA OLDUM NE GÜL
BAHAR GÖRMEDEN SOLDUM

¹ İmla hatalarına görülebilmesi açısından müdahale edilmemiştir. İmlalardaki eksiklikler mermer işçilerinin bilgisizliğinden ziyade ölen yakınlarının eğitim düzeylerini göstermesi bakımından önemlidir.

AŞAMADIM DÜNYANIN SUSUZ HAYAT ÇÖLÜNÜ
KIRKSEKİZE VARMADAN
KIRKYEDİDE YORULDUM”

Ölmeden vasiyet olarak mezarına yazılması istenen bazı mesajlar dışında aslında tüm mesajların kaynağı yine yaşayanlar olduğu görülmektedir. Ölümle kaybetme duygusunu yaşayanların diğer yaşayanlara duygu yoğunluğunu ifade ettiği bir vesile olarak mezar taşları kullanılmıştır. Ancak bu kullanımlar bize topluma ait egemen değerlere ilişkin ipuçları sunmaktadır. Althusser bir bireyin her zaman, doğmadan bile özne olduğunu söyler, doğumda olduğu gibi ölümden de birey birtakım ideolojik tören kurallarıyla kuşatılmıştır. Çocuk doğmadan önce içinde yer alıp beklendiği özgül aile kurumunun biçimi içinde özne olmak için nasıl belirlendi ise ölümden sonra da var olan aile kurumunun devamını mezar taşıdaki ifadelerde somutlaştığı gibi tekrarlanan anılarla devam ettirmektedir (Althusser, 1989: 67-73). İdeolojinin bireylerin gerçek dünya ile kurdukları ilişkiyi yaşama biçimini belirleyen temsiller bütünü olarak değerlendiren Altuser’in açılımı söylem çözümlemesi yaklaşımının zeminini hazırlamıştır (Üşür, 1997: 41-50). Barthes’in de dediği gibi dünya sadece insanların, olguların ve sorunların dünyası değil aynı zamanda göstergelerin dünyasıdır. Toplumsal her şey var olduğu andan itibaren kendisinin göstergesine dönüşür. Toplumsalı anlamak için göstergelerden oluşan dizgelerin anlamlandırmayı nasıl oluşturduğunu çözmek gerekir (Üşür, 1997: 79-87).

Söylem yaklaşımları dikkate alınarak bakıldığında mezar taşları toplumsal gerçekliğin farklı bir ifadesi ya da yeniden inşa edildiği bir mecra olarak değerlendirilebilir. Önceleri akademik alana pek dâhil edilmeyen, belli bir dönemde yaşamış, farklı kültüre sahip insanların bulunduğu toplumsal gerçekliğin, bilimsel alana nasıl taşınacağına yönelik çabalar artık hızla artmaktadır (Burke, 1993: 7). Bir zamanlar insanlar tarafından ortaya konulan gerçekliğe, insanın yarattığı anlamlandırıcı metinlerle yaklaşılarak toplumsal gerçekliğin bir betimlenmesinin yapılabileceği artık kabul gören bir anlayıştır. Disiplinler arası bir özellik taşıyan bu tarz çalışmalar kültürel bir ürüne değişik açılardan bakarak, kültür unsurlarının toplumsal boyutu üzerine çıkarımlar yapmaya yönelmektedir. Mezar taşlarındaki metinlerdeki söyleme de farklı bakış açısıyla bakıldığında farklı anlatıların, egemen anlayışların tarihsel temellerinin olduğu görülecektir.

Bu doğrultuda, egemen kültürel yapının söylem düzeyindeki uzantısı olarak mezar taşlarını iki kategoride değerlendirip yazıları bu çerçevede analiz etmek mümkündür. Antropoloji, teoloji veya edebiyat incelemesi olarak mezar taşına yaklaşan çalışmalarda, özne, nesne, kullanılan deyişlerin edebi değeri ya da bir tarihi veri olarak yaklaşmaktadırlar. Bu çalışmada mezar taşı yazıları tüm bu çalışmalarla ilişkili olsa da onlardan farklı olarak öncelikle yaşanan dünyadaki yapının bir uzantısı olarak değerlendirilmiştir. Ekonomik, dini, kültürel anlamda var olan toplumsal katmanlaşmanın dünyadakiyle paralel olup olmadığı tartışılmıştır. İkinci olarak dini, ahlaki, kültürel yapının mezar taşları aracılığı ile yeniden inşa edildiğinin düşünüldüğü mezar taşları incelenmiştir. Bu yeniden inşada aynı zamanda şikâyet, sitem, ironi, acı ve özlem duyguları ile bir yandan öte dünya kutsanırken, diğer yandan bu dünyanın da daha iyi değerlendirilmesi gereken bir değer olarak dolaylı biçimde yüceltilerek gerçekleştirildiği düşünülmektedir.

Dünyadaki Hiyerarşik Sisteminin Bir Uzantısı Olarak Mezar Taşı Söylemi

Gramsci’nin ayrımını yaptığı iki iktidar alanından birisi olan sivil toplum, temelde onaya dayalı bir egemenlik alanıdır. Sivil toplum alanı felsefi, edebi, kültürel bütün pratiklerin entelektüel ve ahlaki düzeyde ideolojinin işlediği alandır. Gramsci’ye göre hegemonya egemen ideolojinin oluşumu sayesinde iktidar alanını meydana getiren sivil toplumdur. (Üşür, 1997: 70). Bu bakış açısından değerlendirildiğinde ölüm karşısındaki tutumun da hem şahsi hem de sosyo-kültürel pek

çok etken tarafından belirlendiğini söyleyebiliriz (Karaca, 2007: 239). Ölümün evrensel bir niteliği bireyin fiziki olarak kaybının gerçekleşmesidir. Fiziki kayıp, aynı zamanda toplumsal bir kayıttır. Kişinin kaybı kültürel unsurlar ve dini ritüellerin desteğiyle kapatılmaya çalışılırken, dini ve kültürel alanda bu döngüyle toplumsal yapının devamı sağlanır (Sağır, 2012: 906). Mezar taşlarının da yapılmasının temel amacı yaşam isteği ile unutulmama korkusu ile yapılan bir kültürel ürün olarak değerlendirmek gerekmektedir. İnsan metabolizması fitrat olarak yaşamaya programlanmıştır. Yani insan ölmeden önce unutulmak korkusu yaşar ve öldükten sonrada ürettiği kendinden olanlarla yaşama devam etmek ister. İkincisi de bütün hayatın kaynağı olarak görülen, öğretileri ile hayatın biçimini ortaya koyan atanın yaşatılması ve bir şekilde yaşanan sistemin devamının sağlanmasıdır. Aşağıda örnek olarak alınan bazı mezar taşları ilk bahsedilen çerçevede değerlendirilebilir.

“EM. PİY. ALB. VE ANKARA SENATORU M. U”

“KIYMETLİ BABAMIZ HV. ALB. A. İ. 1929-1974”

“PROF. DR. A. Y. RUHUNA FATİHA 1920-1994.”

“AZİZ ANNEMİZ MERHUM OPRT. DOKTOR HACI A. KIZI F. E. İ. HANIMEFENDİNİN RUHUNA EL FATİHA 1315-1977.”

ERZİNCAN ÜLEMASINDAN

MUDERRİS HACI İBRAHİM KIZI

VE KOMİSER ABDURRAHMAN EŞİ Z. Ş. RUHUNA FATİHA 1925-1973”

“YARGITAY VE YÜKSEK HÂKİMLER KURULU EMEKLİ ÜYESİ Ş. H.”

“KONYA AĞIR CEZA MAHKEMESİ BAŞKANLIĞINDAN EMEKLİ ANKARA AVUKATLARINDAN N. B. VE S. Ö VODİNALI M.N.Ö 1305-1972”

“SEYYİD ŞEMSEDDİNİ

SİVASİ HZ.LERİNİN CEDDİNDEN GELEN ŞEYH R. K. OĞLU A. Ö. 1912-1990”

“MERHUM KÜTAHYA’NIN İLK YUFKACISI N. C. RUNHUNA FATİHA. 1931-1996”

“BATUM EŞRAFINDAN HAMSİOĞLU ŞERİF PAŞA TORUNU VE CAFER BEY KIZI Z. A. RUHUNA FATİHA (1904- 1970)”

“ALLAH BAKİ, EMEKLİ EMNİYET MÜDÜRÜ H. A. REFİKASI H.S RUHU İÇİN (1319 1972)”

Dünyadaki hiyerarşik konumun ölüm sonrasında da devam ettirilmesi, zihinlerdeki öte dünya tasavvurunun bu dünyanın bir uzantısı olduğunu gösteriyor. Öte dünya algısını biçimlendiren kültürün bu dünyayı algılama biçimidir diyebiliriz. Zira sadece sosyal statü değil dini ve ahlaki tasnifler de ölen kişinin mezar taşına işlenmiştir. Mezar taşı betimlendiğinde ekonomik ve statü olarak yukarıda olanların bunu mezar taşlarına yansıttığı görülmektedir. Sadece mezar taşındaki yazıyla değil mezar taşının mimarisi de bir dilsel söyleme sahiptir. Örneğin, bir mezarın yanında mermerden açılmış bir kitap bulunmaktadır. Kitabın sayfalarında Arapça olarak besmele ve kelime-i tevhit yazılmıştır. Bu haliyle mezar yapısı kendisini görüntü olarak diğerlerinden

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013



ayırmaktadır. Yani mezar hem içerdiği yazının anlamı ile hem de mimari özelliği ile yaşanan dünyadaki konumunu ölüm sonrasına taşımaktadır.

“TOPRAK OFİSİ VE DEVLET HAVA MEYDANLARI ESKİ
İDARECİLERİNDEN S. Ş. RUHUNA FATİHA 1922 1977”

“EMEKLİ VARİDAT MD. ABLUMLUZADE HACI K. Ö. RUHUNA
FATİHA 1885-1976”

“R. Ö. EM. KD. BNB. T.S.K. GÖREV MALÜLLERİ DERNEĞİ
ANKARA ŞUBESİ ESKİ BAŞKANLARINDAN 1913-1977”

“TRT ANKARA RADYOSU ŞEF TEKNİSYENLERİNDEN A. B.
RUHUNA FATİHA 1911-1971”

“TÜRKİYEDEKİ İLK PASTÖRİZE TEREYAĞ FABRİKASINI KURAN
BÜYÜK İNSAN A. R. A. RUHUNA FATİHA.”

Yukarıdaki bazı örneklerde görüldüğü gibi dönemin toplumsal yapısında itibarlı görülen kurumlar mezar taşlarına işlenmiştir. Örneğin 1970’lerde radyoda çalışıyor olmak bir statü sembolü olarak bir mezar taşında yer bulmuştur. Şehitlik, hacılık, Milletvekilliği, askeri rütbeler, akademik unvanlar, doktorluk, avukatlık gibi mesleklerin yanında TRT, THY gibi kurumlar da kendi dönemi içerisinde statü simgesi olarak görülmüş ve yaşayan dünyadaki sosyal hiyerarşik yapı burada yeniden inşa edilmiştir. Bir kartviziti andıran bazı mezar taşı yazıları aslında kurumsal kimliğin ölenin yakınları aracılığı ile itibar sağlamaya devam edeceği bir mesaj aracı olarak da görülebilir. Övgü aslında ölenin varislerinin sosyal bir mirası övgü ile kullanmaları işlevi görürken yaşam alanında sınıfsal katmanlılığın tekrar ölüm vesilesiyle ile kurulmasıdır

“MERHUM ESKİ HAVA KUVVETLERİ KOMUTANI, İ.
MİLLETVEKİLİ VE ULAŞTIRMA BAKANI ORGENERAL F: U: İN EŞİ
KİMSESİZLERİN VE FAKİRLERİN HAMİSİ MÜŞFİK HALAM VE
MANEVİ ANNEM M. U HANIMEFENDİNİN AZİZ RUHUNA FATİHA
(1330-1974), KIZI O. U.”

“FANİ DÜNYADA GÖRMEDİM VEFA ÖMÜR BOYU ÇEKTİM CEFA
KIL ŞEFAAT YA MUHAMMED MUSTAFA ANKARA EŞRAFINDAN
HACİA. B 1917-1977”

Yine kimlik betimlemesi maddi ve manevi değerler üzerinden öte dünyaya taşınmış mezar taşlarına örnek olarak yukarıdaki mezar taşlarını alabiliriz. Bu mezar taşları ölenin yakınının ağzından yazılmıştır. İlkinde kimlik belirlenimi erkek eş referansı ile tanımlanmıştır. Bu hem kocanın sosyal konumundaki üstünlükten hem de diğer başka örneklerde olduğu gibi ataerkil kültürel yapıdan kaynaklanmaktadır. Kadın kendi başına bir birey olmaktan ziyade birisinin kızı ya da eşi olarak tanımlanmaktadır. Ayrıca Hacı unvanı kimlik belirlerken, dini kültürdeki değerler hiyerarşisini de yeniden kurmaktadır. Şiirimsi ifadeler daha çok dünyanın gelip geçiciliğine vurgu yapan, vefasızlığa serzeniş ifade eden anlatılarla bezenmiştir. Ölüm yaşamsal pek çok ilişki biçimini anlamsızlaştırdığı için, ya da bunu fark etmeyi sağladığı için bu ilişki biçimlerinin eleştirisi şeklindedir.

“BANDIRMALI DÖRDÜNCÜ DÖNEM MİLLETVEKİLİ AVUKAT
A.V.Ş (1892-1985) VE EŞİ A. N. Ş 1908-1976)”

Erkek sosyal konumu ile tanımlanırken kadının kimliği erkeğe eklenilerek tanımlanmış olduğunu bunun gibi pek çok mezar taşı yazısında görmek mümkündür.

“ALİM ÖLSE DE YAŞAR
CAHİL İSE YAŞARKEN DE ÖLÜDÜR. (S.Ö.1316-1976)
DR. H. İ. Ö. (1926-2004) RUHLARINA FATİHA”

İlmin önemiyle ilgili bir deyiş ilmi yüceltirken bilimsel kurumların da aynı zamanda onanması ve yüceltilmesi DR. Unvanının ölenin ismi yanına konulmasıyla gerçekleştiği görülmektedir. Bu ifadelerde de yaşanan dünyadaki kurumsal yapının kurumsal unvanların mezar taşına kazınması ile sürdürüldüğü görülmektedir.

Mezar Taşı Yazılarında Kültürel Yapının Yeniden İnşası

Foucault ve Althusser benzer biçimde aslında söylem ve iktidarın kuruluş sürecinin aynı olduğunu iktidarın söylem olarak bireylere geldiğini ve onları özneye dönüştürdüğünü söyler. Söylemin kendisi iktidardır (Üşür, 1997: 119-123). Özne tüm edimlerini özgür sürdürse de bu özgürlük aslında özneye dışsal olan anlamlandırma pratiğinin belirlediği alandır. Özne belirleme mekanizmalarını algılamaz. Özne dil içinde kullanılan dilin gönderme yaptığı ideolojik oluşumu temsil eden söylemsel oluşum ile belirlenir (Üşür, 1997: 93-104). Mezar taşlarını incelediğimizde genel olarak toplumdaki egemen tüm dini ahlaki değerler sisteminin farklı biçimlerde bir kez daha kurulduğunu görmekteyiz.

“F. R 1899-73 DÜNYADAKİ VAZİFEN İZDIRAPLA BİTERSE EBEDİ
HAYATTA ALLAHIN LÜTFÜ MUHAKKAKTIR BUNU BİL BİR
FATİHA BANA EĞER HEDİYENSE DÜNYADA SEN HER
MURATTA GÜL”.

“A.T. YAŞAMAYI ÇALIŞMAYI ÇOK SEVERDİN YAKINLARINA
ÖLENE KADAR DESTEK VERDİN YENİLSİN İÇİLSİN MUTLU
OLURDUN

EMİR GELDİ BÜYÜK ALLAHTAN İNŞALLAH OĞLUNA
KAVUŞTURMUŞTUR YÜCE YARATAN SENİ ÇOK SEVEN EŞİN
ÇOCUKLARIN VE TORUNLARIN

Türk-İslam Kültüründe de ölüm fenomeni, mezar taşlarına değişik biçimlerde yansımıştır. Bu temaların toplanabileceği temel nokta, ölümün kaçınılmaz bir kader olması ve tanrıyla barışık bir şekilde, ona kabullenici bir tarzda yaklaşılmasıdır. Bu yazıda ölen kişinin ağzından yazılmış, öte dünyanın telafi edici tesellisi vurgulanıyor. Ölüm kaybı toplumdaki değerler kümesinin en azından belli bir bölümünün yeniden vurgulanması için bir vesile olarak kullanılmaktadır. Sadece maddi olmayan değerler sistemi değil aynı zamanda aile gibi kurumlarda yüceltilmektedir.

“EŞSİZ BİR EVLAT EŞSİZ BİR EŞTİN
YUMAIZ DA SEN GÖLGESİZ GÜNEŞTİN

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013



NEDEN BIRAKTIN BÖYLE BENİ
HASTALIK DEĞİL FAZLIN YIKTI SENİ
EŞİ S.S.”

“AHARİ DÜNYADA CENNETLİK OLASIN
YARINA KAVUŞUP MUTLU KALASIN
NASIL UNUTULURSUN ATASIN BABASIN
EVLATLARIN SENİ ÇOK ÖZLEDİ”

Çocuklarının ebeveynine yazdığı ve olmasını isteği sözler bütün olarak mezar taşına yazılan bir yazı söz konusudur. Diğer dünyada cennete gitmesi istenmekte, daha önceden ölen eşinin ve sevgisi ile kavuşması istenmektedir. Diğer dünyada sevgili ile kavuşma çokça işlenen temalar arasındadır. Unutamama vurgusu ise evlatlarının hala özlem çektiğini dile getirmektedir. Mezar taşı yazılarının büyük çoğunluğuna yansıyan temalardan birisi, aslında yine yaşayan insanlara yöneliktir. Zira bu yazılarda, yaşayan insanların hayatlarını tanzim ederken, zaman zaman ölümü düşünmeleri ve ona göre davranmaları hedeflenmektedir. Bu düşünceyi hayata geçirmek için, dünya hayatının geçiciliği, ölümün bütün canlılar için kaçınılmaz bir kader olduğu, mezar taşı yazılarını okuyan insanların da bir gün bu kaderle er geç karşılaşmak zorunda olduğu vurgulanmaktadır.

“MEZARIMI KAZIN DERİN OLSUN
ÜSTÜMÜ ÖRTÜN SERİN OLSUN
DÜNYADA BEN ANNEME DOYMADIM
AHRETTE YANIMDA OLSUN ALLAHIM
ESTİ DELİ DELİ BİR RÜZGAR
KALBİME VURDU
İKİ YAVRUMA HASRET KOYDU
BENDE BİR ZAMANLAR
BU DÜNYADAYDIM
ŞİMDİ BURDAYIM
BUGÜN BANA İSE YARIN
SİZE UNUTMAYIN”

Özlem duygusunun yanında birbirinin mezarından göre göre yaygınlaşan öğüt içerikli yazılar dünyanın geçici olduğunu ve diğer dünyayı daha ciddiye almak ve hazırlıklı olmak gerektiğini vurgulamaktadır. Bu hazırlık da kültürü oluşturan ahlaki ve dini değerlere yönelmeyi içermektedir. Özlem duygusu ağırlıklı olarak anne üzerine az da olsa evlat ve eş üzerine yoğunlaşmaktadır. Toplumsal kültürde anneye yönelik anlam yükünün mezar taşlarına da yansımış olduğu görülmektedir. Özellikle ani ve beklenmeyen ölümlerde sergilenen kader ve dünya Eleştirisi yoluyla öte dünyanın yüceltildiğine rastlamaktayız. Aşağıdaki örneklerde görülen bu ifadeler aslında dolaylı yoldan dünyanın daha değerli olduğunu anlatmaktadır.

“KAZANDIM YİYEMEDİM GENÇLİĞİME DOYAMADIM 45
YAŞINDA ÇARESİZ DERDE DÜŞTÜM KURTULAMADIM GERİDE
GÖZÜ YAŞLI 5 YETİM BIRAKTIM... “
“GENÇLİĞİME DOYAMADAN MURADIMA ERMEDEN
KİM GELİRSE MEZARIMIN BAŞINA
OKUSUN BİR FATİHA ALLAH AŞKINA

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013

 TRAFİK KAZASINDAN GİDEN S.Ç. 1972-1976”

“BU KADAR KISAMIYDI KOSKOCA HAYAT GİTTİN DİLLERDE
BİTMEDİ FERYAT DİLERİM TANRIDAN RUHUN ŞAD OLSUN, İYİ
KALPLI BÜYÜK İNSAN NUR İÇİNDE YAT.”

“BU NE İŞİDİ GELDİ BAŞIMA
FELEK AĞU KATTI TATLI AŞIMA
DAHA GİRMİŞTİM 26 YAŞIMA
YAVRULARIM YETİM KALDI ONA YANARIM d. H. 1951-1977”

Ani ölümlerin yarattığı şok ve duygu yoğunluğu ilk bakışta mezar taşlarına kadere sitem olarak yansımaktadır. Ancak ilk mezar taşı yazısındaki gibi bazı örnekler ancak modern toplumsal yapıyla izah edilebilir. Geleneksel toplumlarda ölüm hayatın içinde tam ortasında yer almaktadır. Modern insan, ölümü yadsımakta, ölüm üzerine yapılan törenler belli bir kurum veya tecimselleşmiş toplumsal yapılar tarafından gerçekleştirilmektedir. İmamların dua okuması için verilen paralar bu bağlamda din ritüellerin profesyoneller tarafından sunulan tecimsel bir hizmet olarak değerlendirilebilir. Artık ölüme ilişkin çoğu iş uzman işletmelerle yürütülmektedir (Ünal, 2001:123). Ölümlerin bedeni modern insanın görmeyeceği biçimde ortadan kaldırılmaktadır. Ölüm, önceleri evlerde ve yakınların yanında gerçekleşirken günümüzde özellikle kentlerde ölene yabancı uzmanlar eşliğinde gerçekleşmektedir. “Geleneksel hayatla modern hayat arasındaki ölüme dair anlayış farkını belirtirken ‘eceliyle ölme’nin geleneksel hayatta kaldığı, modern hayatta ölümün hep maddi bir nedeninin bulunduğu vurgulanmaktadır” (Göka, 2009: 95). Geleneksel anlayışta Allah’ın takdiri olarak görülen ölümün modern anlayışta hastalıkla tanımlanması maddi dünyanın değerinin yüceltilmesi anlamını da taşımaktadır. Kısa yaşamın en iyi biçimde, yine kültürel kodlarla edinilmiş anlamıyla en verimli biçimde değerlendirilmesi gerektiği vurgulanmaktadır.

“ÇALIŞIPTA YEMEDİM
İYİ BİR GÜN GÖRMEDİM
BU GÜN GÖÇÜP GİDEN
RUHUM DEYİL
YORGUN BEDENİM”

Uzunca yıllar çalıştıktan sonra vakitsiz bir ölüm ile hayattan ayrılan ve belliki hayatta birçok keder yaşadığı anlaşılan yakanlarının ağzından yazılan bu sözler çok katmanlı anlam içermektedir. Öncelikle bu sözler gariplik edebiyatının bir uzantısı olarak bu dünyanın yalan olduğunu, ama dünyada faydalanılacak nimetlerinde bulunduğunu kabul etmektedir. Yaşanan bütün çileler son bulmakta ve gerçek yaşam ölüm ile başlamaktadır. Kederle geçen bir ömrün ardından göç imgesi ile ruhun yaşadığı ve öte dünya inancı kabullenilmektedir. Bedenin toprak olması burada bir imgesel anlatım olarak tekrarlanmıştır. Çoğunlukla kullanılan ölümün bir göç olduğu yönündeki anlatı da bu sözlerde mevcuttur. Ölmek bir göçtür ve yapılan göçün ardından daha güzel bir vahaya ulaşılmaktadır. Bu vahada cennettir. Anlatının içinde dünyada elde edilemeyen diğer dünyada elde edileceği vaadine dayanır. Bütün kitaplı dinler kendi kurallarına uyulduğu takdirde öte dünyada gerçek dünyada bütün dileklerin ve istenilen hayatın vaadine dayanmaktadır. Ama diğer yandan “çalışıp da gün görmedim” ifadeleri yaşayanlara bir çağrıdır. Dünya yaşanacak ve gün görülebilecek bir yerdir. Bunu ben sağlayamadım ancak benim bu acınası durumumdan siz ders alarak daha iyi değerlendirebilirsiniz şeklinde bir başka anlam katmanını barındırmaktadır.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013



“H. Ö. Eşi S. Ö.
İLGAZIN ÖDEMİŞ KÖYÜNDEN
ZENGİNDE TOK GÖRMEDİM
FAKİRDE AÇ KABRİSTANA GİRİNCE FATİHA OKU ELLERİNİ
AÇ BENDE SENİN GİBİ GEZER
DOSTLARLA DOLAŞIRDIM
ŞİMDİ İDE DUVAYA MUHTAÇ
RUHUNA FATİHA (19933-1974)”

Ölenin kimliği yukarıdaki örnekte de kocasıyla tanımlanmıştır ve ölen kadın ağzı ile yazılsa da yaşayan eş tarafından kaleme alındığı anlaşılmaktadır. Karısının ağzından özeleştirilerek başkalarına öğüt vermektedir. Ataerkil bir bakışın izlerini taşısa da bu ataerkillik ahlakçı bir yaklaşımla sunulmaktadır. Dünya eleştirisi toplumdaki egemen ahlak anlayışının bir yansıması olarak görülebilir. Zenginlerin aç gözlü, fakirlerin tokgözlü olması sınıfsal sisteme yönelik bir eleştiridir. Ama bu eleştiri yoluyla fakirlik kutsanmış ve pek çok ahlaki öğretide olduğu gibi dünya sistemi sabitlenmiştir.

“33 YILLIK AYRILIK NİHAYET BİTTİ. ARTIK SONSUZA KADAR
KOLLARINDAYIM. MEĞER SENİ NE ÇOK ÖZLEMİŞİM”

Mezar taşları burada olduğu gibi özlem ve teselli duygularını kamuya paylaşma işlevi görmektedir. Ölenin ağzından yazılmış ifadelerin bazen yakınları tarafından kaleme alınmış olması muhtemelen buradaki gibi kişisel duyguların paylaşılması ölüm öncesi kendi mezarına ilişkin bir tasarruf da olabilir. Ölüm karşısında bir teselli olarak anneye kavuşmuş olma düşüncesi mezar taşıyla pekiştirilmiş. Bunun dışında pek çok mezar taşında mezar taşını yapan işletmeye ilişkin bilgiler reklam amacıyla görünür şekilde yer almaktadır. Bu bağlamda mezar taşları aynı zamanda bir reklam, gizli reklam panosu olarak ticari işlev görmektedir. Kültürel bir nesne olarak mezar taşlarının birer meta olarak değerlendirildiğinde mezar taşlarının boyutu, kullanılan malzemenin kalitesi ve benzer ölçütlere göre gerçek piyasada satılan birer metadırlar. Mezar taşlarının ekonomik ve politik yönü bu bağlamda değerlendirildiğinde, ölenin ya da yaşamı sürecinde bulunduğu ekonomik düzey ve sınıfın mezar taşlarına da yansımaktadır. Standart bir mezar taşı orta sınıftan birisinin olabilirken, birkaç kat üzerine kaliteli mermerden ve iyi malzemeden yapılan mezarlara rastlamak mümkündür. Mezar taşlarının biçimsel özelliklerinin standartlaşmasının yanı sıra kullanılan malzeme ve mezarın birkaç kat şeklinde yapılması toplumsal ekonomik statünün mezar taşlarına yansıması olarak okumak mümkün gözükmemektedir. Dünyada elde edilemeyen ve öbür dünyada elde edileceği umut edilen zengin ve mutlu yaşamın isteği yine bu dünyanın gerçekliği ve sonluluğu ile yıkılan bir hayal gibi mezar taşlarına kazınırken, kutsalı da içine alan dünya sistemi yeniden kurulmuş olmaktadır.

Sonuç

Çalışmada, İç Anadolu bölgesinin Ankara, Kütahya, Yozgat illeri ve onların bazı ilçelerine ait, üzerinde mesaj içeren mezar taşları amaçlı örneklem metodu çerçevesinde seçilmiş ve bu ifadeler kültürel belleği mikro düzeyde yansıtan metinler olarak yeniden okunmuştur. Mezar taşı yazılarının söylemsel anlamları yaşanan gerçek dünyanın bir uzantısı olarak dini, ekonomik, toplumsal hiyerarşinin etkileri ile birlikte analiz edilmiştir. Yapılan analiz ile mezar taşları toplumsal iletişim mecrası olarak ideolojik egemenliğin bir yansıması olarak işlev gördüğü ve dünyanın gerçekliğini söylem ve ifadelerle dönüştürdüğü bilgisine ulaşılmıştır. Söylemsel bir mecra olarak mezar taşları, insanoğlunun bu güne kadar biriktirdiği maddi dünyanın ve buna bağlı

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013

gelişen kültürün ve moral değerlerin ifadeler düzeyinde yeniden inşa edilen mecralar olduğu görülmüştür. Gerçeklik yeniden inşa edilirken ekonomik, politik ve kültürel toplumsal yapıların aynılığını koruyarak söylem düzeyine taşındığı yukarıda örnek olarak incelenen mezar taşı yazılarından ve ifadelerden anlaşılmaktadır. Özellikle, mezar taşlarında yer alan unvanlar, dünyadaki hiyerarşik toplumsal yapının söylem düzeyine taşınan, egemen toplumsal ve kültürel sistemin yeniden kendisini ürettiği bir süreç olarak değerlendirilmektedir. Ayrıca inanç ve düşünce sisteminin aynası olarak değerlendirebileceğimiz mezar taşların, aynı zamanda bir kitle iletişimin mecrası olarak yine aynı temaların bir yansıması ile toplumsal iletişim biçimi olarak işlevselleştğini ve kültürel belleğin izdüşümlerinden bir tanesi olduğunu söyleyebiliriz.

KAYNAKÇA

- ALTHUSSER, L., (1989), *Devletin İdeolojik Aygıtları*, Çeviren: Mahmut Özışık, Yusuf Alp, İletişim Yayınları, İstanbul.
- Buhârî (1992) *el-Câmiu's-Sahîh*, Çağrı Yayınları: İstanbul.
- BURKE, P., (2006), *Kültür Tarihi*, Çeviren: Mete Tunçay, İstanbul: İstanbul: Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- GÖKA, E., (2009), *Ölme: Ölümün ve Geride Kalanların Psikolojisi*, Timaş Yayınları, İstanbul.
- HATİBOĞLU, M, S., (1986), “Hz. Muhammed’i Yanlış Yorumlama Tezahürleri”, *İslami Araştırmalar Dergisi*, Sayı:2, Sayfa: 5-11.
- KARACA, F., (2000), *Ölüm Psikolojisi*, Beyan Yayınları, İstanbul.
- KARACA, F., (2001), “Mezar Taşlarına Yansıyan Şekliyle Türk Kültüründe Hayat ve Ölümle İlgili Bazı Değerlendirmeler”, *İslami Araştırmalar Dergisi*, Cilt: 14, Sayı 3-4, 2001 Sayfa: 501-512.
- KARAMAĞARALI, B. (1972), *Ahlat Mezartaşları*, Güven Matbaası, Ankara.
- KILIÇBAY, M. A., (1991), “Ölümün Sıcak Yüzü, Ölümün Soğuk Yüzü, Ölümün Yüzsüzlüğü”, Philippe Ariès, *Batılının Ölüm Karşısında Tavrıları*, Çev. M. Ali Kılıçbay, Gece Yayınları, Ankara, Sayfa: 109-114.
- KIYAK, A., (2012), “Halk Dindarlığı Bağlamında Kutsal Mekân Anlayışı (Baskil Örneği)”, *Gümüşhane Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, Yıl: 1, Sayı: 2, Sayfa: 163-170.
- KIZILÇELİK, S., (2000), “Ölümü Sosyolojik Düşünmek”, *Felsefelogos Dergisi*, Yıl: 3, Sayfa: 163-168.
- SAĞIR, A., (2012), “Toplu Merasimlerden Belediye Hizmetlerine Kurumsallaşan Ölüm Bağlamında Bir Ölüm Sosyolojisi Denemesi”, *Turkish Studies*, Sayı: 7/2, Sayfa: 903-925.
- ŞENER, H., (2012), “Osmanlı Dönemi Mezar Taşı Manzumeleri Üzerine Bir Değerlendirme”, *Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt: 2, Sayı: 4, 2012, Kilis 7 Aralık Üniversitesi Yayınları.
- SEZER, B., (2008), “Ödemiş Sungurlu Mezarlığındaki Eski Yazılı Mezar Taşları”, *Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi* Sayı 21, Sayfa: 157-165.
- TÜRKAN, H. K., (2012), “İskenderun Mezar Taşı Sözleri Üzerine Bir İnceleme”, *Turkish Studies* Sayı: 7/4, Sayfa: 3025-3044.
- ÜNAL, M. S., (2011), “Zamansız Ölüm: Geleneksel ve Modern Toplum Karşıtlığında Ölümün Yeri”, *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, Cilt: 11 Sayı: 2, Sayfa:121-133.
- ÜŞÜR, S. S. (1997), *Yanlış Bilinç ve Hegemonyadan Söyleme*, İmge Kitapevi: Ankara.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013





İSTANBUL'UN KADİM SÜRYANİLERİ*

Nihat DURAK**

ÖZET

Süryaniler'in on dokuzuncu asrın ikinci çeyreğinde başlayan İstanbul'a göç serüveni, Beyoğlu Tarlabası Meryemana Kilisesi ve İstanbul Süryani Patrik Vekilliği çevresinde şekillenir. Bu uzun yolculuk yirminci yüzyılın son çeyreğinde İstanbul Süryani Ortodoks Metropolitliği ile kurumsal bir yapıya bürünür.

Bu süreçte bölünme daha da belirginleşir. Batılı kiliselerin misyonerlik faaliyetleri neticesinde, Hristiyanlık tarihi kadar eski bir geçmişe sahip bu cemaat, birçok farklı kiliseye dağılır. Eski ve ana cemaat Süryani Kadim veya Süryani Ortodoks ismiyle yoluna devam eder.

Fener Rum Ortodoks Kilisesi'nin ruhani rekabeti, Ermeni Kilisesi'nin nüfus baskısı, Osmanlı coğrafyasının bölünmesi sonucu mensuplarından birçoğunun komşu ülke sınırları içinde kalması, bunların üzerine bir de Avrupa ve Amerika'ya göçün artması, Süryani Kadim Kilisesi'ni tarihteki yeriyle paralellik arz etmeyen bir noktaya getirir.

1986 Yılında Patrik MoranMor İgnatius I. Zekkaıvas'ın başkanlığında, Şam'daki patrikhanede düzenlenen ayinle, Yusuf Çetin 'Filüksinos' lakabı ile metropolit olarak takdis edilir ve İstanbul Abraşiyesi Ruhani Liderliği'ne resmedilir. İstanbul Süryani Ortodoks Kilisesi o tarihten itibaren metropolitlik statüsündedir. Aynı yıl Ankara ve İzmir şehirlerini de uhdesine alan İstanbul Abraşiyesi, Metropolit Mor Filüksinos Yusuf Çetin'in riyasetinde bir horiepiskopos, üç papaz, vakıf yönetim kurulu, kadın kolları ve gençlik kolları olarak faaliyetlerini sürdürür.

Patrik vekilliğinden metropolitlik statüsüne yükselen İstanbul Süryani Ortodoks Kilisesi, gençleşen kadrosuyla, yeni yüzyıla ayak uydurma çabasıdadır. Müntesiplerine çeşitli alanlarda hizmet sunma gayreti içindedir.

Anahtar Kelimeler:İstanbul Süryani Ortodoks Kilisesi, Kadim, Süryani Katolikler, Süryani Protestanlar, Keldaniler.

*Bu makale Crosscheck sistemi tarafından taranmış ve bu sistem sonuçlarına göre orijinal bir makale olduğu tespit edilmiştir.

** Yrd. Doç. Dr., Abant İzzet Baysal Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, Felsefe ve Din Bilimleri Bölümü, El-mek: nihaturak41@hotmail.com

ISTANBUL'S ANCIENT SYRIANS

ABSTRACT

Syrians' migration adventure to Istanbul that began in the second quarter of the nineteenth century is shaped around the BeyoğluTarlabaşı Church of the Virgin Mary and Syrian Deputy Patriarch of Istanbul. This long trip gets an organizational structure with the Istanbul Syrian Orthodox Metropolitan in the last quarter of the twentieth century.

In this process the separation became more clearly. As a result of the missionary activities of Western churches, the community that's history is as old as the history of Christianity is divided into many different churches. The known and main community continues its presence as the Syrian Ancient or Syrian Orthodox.

The spiritual competition of the Fener Greek Orthodox Church, the population pressure of the Armenian Church and due to the fact that many of its members remained within the borders of neighboring countries as a result of the separation of the Ottoman geography and additionally the increase of immigration to Europe and the America brought up the Ancient Syrian Church upon a point that does not have any coherence with its place in the history.

With the religious ceremony that is organized in the patriarchate of Damascus in 1986 under the presidency of the Patriarch Mor Ignatius I. Zekkalvas, Yusuf Çetin is consecrated as metropolitan with the title 'Philoxenos' and is assigned to spiritual Leadership of Istanbul Diocese. Istanbul Syrian Orthodox Church is since then in metropolitan status. Getting the cities Ankara and İzmir into its responsibility in the same year, the Istanbul Diocese, continuous its activities as an archbishop, three priests, a foundation board, women's branches and youth branches by the presidency of Metropolitan MorPhiloxenos Yusuf Çetin.

Risen from deputy patriarchate to metropolitan statue, the Istanbul Syrian Orthodox Church, with its youthening staff, is trying to fulfill the requirements of modern age. It is in an endeavor to provide services in various fields to concerned persons.

Key Words: Istanbul Syrian Orthodox Church, Ancient, Syrian Catholics, Syrian Protestants, Chaldeans.

GİRİŞ

Süryaniler'in İstanbul'la birlikteliği asırlar öncesine dayanır. Doğu Roma İmparatoru Constantinus (306-337)'un annesi Helena (d. 250-v. 330), Doğu Roma İmparatoru Iustinianus (527-565)'un eşi İmparatoriçe Theodora (527-548) ve İstanbul'un ilk metropoliti Altın Ağızlı (Chrisostom) Mor Yuhanna(d. 347-v. 407), İstanbul tarihinde iz bırakmış Süryaniler'den bazılarıdır.¹

¹<http://www.reyono.net/menu.aspx?s=14&t=abrasiye>, 13.11.2012.

Süryani din adamları,³⁸¹ İstanbul ve 451 Kadıköy Konsilleri'ne katılmalarına rağmen, bu şehirde teşkilatlanma ve kurumsallaşma yoluna gitmemişlerdir. 542'te Gassani Meliki Haris b. Cebele (529-569)'nin teşviki ve Bizans'ın Süryani kökenli İmparatoriçesi Theodora'nındesteğiyle, İskenderiye Kıpti Ortodoks Kilisesi Patriği I. Theodosius (535-536) tarafından Süryani Kilisesi'ne 'Tibeloyo' (Evrensel Piskopos) olarak tayin edilen Yakup Baradeus (Urfa Piskoposu, 542-578)² da İstanbul'da bir kilise kurmayı tercih etmemiştir.³

Fetih öncesi İstanbul'da Süryaniler'in fert ve cemaat olarak varlığı bilinmekle beraber, yüksek bir ruhani lider ve teşkilat gözlemlenmez. Fetihden sonra da aynı durum devam eder. Süryaniler'in kurumsallaşmaları on dokuzuncu yüzyıla kadar sarkar.

Osmanlı Devleti, fetihlerle genişledikten sonra coğrafyasında yer alan Hristiyan unsurları kendi idari sisteminde, onları ya inanç bakımından yakın bir patrikliğe bağlamış, ya da başşehir İstanbul'da bir temsilcilik bulundurmaya teşvik etmiştir. Bu durumu, İstanbul'da kilise merkezi bulunan Rum ve Ermeni Patrikhaneleri aracılığıyla uygulamaya koymuştur.⁴

Osmanlı Devleti, XVIII. yüzyıla gelindiğinde İstanbul'da henüz temsilciliği bulunmayan Süryaniler'i, Rum Ortodoks Patrikliği veya Ermeni Gregoryen Patrikliği'ne bağlamayı kararlaştırır. Süryani Kadimler'in, Babiali'yle münasebetlerinde bu iki kiliseden Ermeni Patrikliği'ne tabi kılınmasında, iki cemaat arasındaki mezhep birliği etkili olmuştur.⁵

Osmanlı salnamelerinde Ermeni Patrikliği'ne bağlılığı belirtilen Süryani Patrikliği'nin, kesin olarak hangi tarihte millet kabul edildiğinin tespiti ise mümkün değildir.

İSTANBUL SÜRYANİ ORTODOKS PATRİK VEKİLLİĞİ'NİN TARİHÇESİ

Ermeni kaynaklarında Süryaniler'in 1783 yılından itibaren İstanbul Ermeni Patrikliği'ne bağlılığı vurgulanır. Ancak bu tarihten önce de Mardin merkezli Süryani Patriği'nin doğrudan Babîali ile ilişki kurduğuna dair belgeler de mevcuttur. 1780 sonrası belgelerde Kudüs Süryanileri'nin Kudüs Ermeni Patrikliği'ne, Mardin ve çevresi Süryanileri'nin ise İstanbul Ermeni Patrikliği'ne tabi olduğu açıkça zikredilir.⁶

Süryani kaynaklarına göre, İgnatius II. İlyas Hindi (1838-1847) Antakya Süryani Ortodoks Kilisesi Patriği seçilince, Padişah Abdülmecid (1839-1861) tarafından tevdi edilmiş ferman, İstanbul Ermeni Patriği aracılığıyla kendisine ulaşır. Ayrıca kendisi, Süryani Ortodoks cemaatinin Halep, Musul ve Kudüs'te, Fransa'nın yardımıyla Süryani Katolik Kilisesi'nce hukuki bir gerekçeye dayanmadan el konulmuş manastır ve kiliselerini geri alma hakkına sahip olduğuna dair fermanlar da elde eder. Süryani Ortodoks Patrikhaneleri'ni ilgilendiren davaları, Osmanlı makamları nezdinde takip etmek ve savunmak üzere Deyruzzafaran ve Kudüs Metropolit Yakup'u (sonradan Patrik II. Yakup, 1847-1871), 1844'te İstanbul'a patrik vekili olarak tayin ve takdis edip gönderir.⁷Fakat İstanbul'da bir Süryani Kadim Patrik Vekili'nin varlığını resmen tasdik eden ilk salname 1303 (1885-86) tarihlidir.⁸

XIX. Yüzyılda Süryaniler'in başkentle ilgili tüm resmi işlemleri İstanbul Ermeni Patrikliği aracılığıyla yapılmaktadır. Bu yazışmalar Ermeniler'le ilgili defterlerde yer alır.

²Sebastian P. Brock (ed.), *Saklı İnci*, İngilizce'den çev. Gabriel Rabo, c. II, İstanbul: Onur Ofset 2006, s. 187.

³Samuel Akdemir, *İstanbul Mozağında Süryaniler*, İstanbul: Promat Basın Yayın 2009, s. 92.

⁴Canan Seyfeli, "Osmanlı Devlet Salnamelerinde Süryaniler (1847-1918)", *Süryaniler ve Süryanilik*, haz. A. Taşgün, E. Tanrıverdi, C. Seyfeli, c. I-IV, İstanbul: Orient Yayınları 2005, c. I, s. 54.

⁵İbrahim Özcoşar, "19. Yüzyılda Mardin Süryanileri", Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Doktora Tezi), Kayseri 2006, s. 38.

⁶Bkz. Seyfeli, "Osmanlı Devleti'nde Gayrimüslimlerin İdari Yapısı: Süryani Kadim Kilisesi Örneği", s. 261, Özcoşar, "19. Yüzyılda Mardin Süryanileri", s. 35.

⁷Akdemir, *İstanbul Mozağında Süryaniler*, s. 87 ve s. 93.

⁸Bkz. Seyfeli, "Osmanlı Devleti'nde Gayrimüslimlerin İdari Yapısı: Süryani Kadim Kilisesi Örneği", s. 264.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013



Süryaniler'inberatları Ermeni Berat Defteri'nde yer alırken, Süryaniler'le ilgili hükümler ise, Ermeni Atik Ahkâm Defteri ile Ermeni Ahkâm Defteri'nde yer almıştır. Süryaniler'e ait tek defter ise, 'Süryani Kadim Yakubî Defteri' isimli ve Dokuz Yüz Doksan Sekiz Numaralı Divân-ı Hümayun Defterleri Kataloğu Gayr-i Müslim Cemaatlara Ait On Beş Numaralı 1251-1329 tarihli defterdir. Ancak bu defterde yazılı bir tek sayfa bulunur. Bu sayfanın konusu ise Süryaniler'den ayrılan Katolikler ve geriye kalan Süryaniler'in durumudur. Buna göre, Katolik Süryaniler ayrı bir cemaat olarak teşkilâtlandırılırken, geriye kalan Süryaniler'in İstanbul Ermeni Patrikliği'ne bağlılıkları devam edecektir. 1863'te yürürlüğe giren Ermeni Patrikliği Nizamnamesi'nde belirtilmemesine rağmen, Süryani Kadim Kilisesi'nin, bu nizamnameden sonra da Ermeni Patrikliği'ne bağlılığı devam etmiştir. Nizamname'de Süryaniler hakkında hiçbir madde bulunmamasına rağmen, bu tarihten sonra da Süryani Kadimler'in Ermeni Patrikliği'ne bağlılığı konusunda resmi anlamda bir değişiklik olmamıştır.⁹

Salnamelerde ise, Süryani Kadim Kilisesi ile ilgili ilk kayda on üçüncü sayıda (1275/1859) rastlanır. İstanbul Ermeni Patrikliği'ne bağlı olan yerler zikredilirken Kudüs Ermeni Patriği ve patrikliğe bağlı merkez ve milletler verilirken Süryani milleti tabiri kullanılır. Bundan sonraki kayıt otuz altıncı sayıda (1298/1881), 'Ermeni Patrikliği'ne dâhil Halep ve Şam ve Diyarbekir ve Mardin ve Musul ve Kilisey-i Deyr-i Za'feran ve tevabi'-i Süryani Patriği BedrosRahib' şeklinde geçer.¹⁰

1884'e kadar Süryani Kadim Patrikliği, Ermeni patriklerini Babiâli ile aralarında aracı kabul etmeyisürdürür. Bu tarihten itibaren ayrılma tartışmalarının başladığı görülmekle beraber, İstanbul'da bir Süryani Kadim ruhani merkezinin bulunmayışı ayrılığı daha sonraki yıllara taşır. Bir yıl sonra ise artık İstanbul'da bir Süryani Kadim Patrik Vekili görülür. 1303 (1885-86) ve sonrasında Süryani Kadim Patrikliği, sadece 1305 Devlet Salnamesi'nde Ermeni Patrikliği'ne dâhil olarak gösterilir. Durum böyle olmakla beraber 1890'ların başında farklı belgelere ulaşılır. Bunlardan ilki 1308 (1890) tarihli olup Süryaniler tarafından Bulgar Eksarklığı emsal gösterilerek Ermeni Patrikliği'nden ayrılmak istediklerini bildirdikleri belgedir. Rum Kilisesi'ne bağlı Bulgarların birçok konuda birlikteliklerinin olduğu, buna karşın Süryaniler'leErmeniler'in hem dillerinin hem de ayin ve usullerinin farklı olduğu belirtilir. Bu tarihten sonraki belgelerde de Süryani Kadim Patrikliği ayrı olarak zikredilir. Ayrıca Süryaniler'e verilen fermanlarda Ermeni milletine tabi ya da Ermeni Patrikliği'ne dâhil tabirlerine artık rastlanmaz. Bu bilgilerden hareketle Süryani Kadim Patrikliği'nin 1890'ların başlarında bir tarihte Babiâli ile aralarında aracılık vazifesi gören, yani kendi ayin ve adetlerinde serbest iken cismani yetkilerinde tabi olduğu Ermeni Patrikliği'nden ayrıldığı söylenebilir. Patrik bundan sonra cemaatin işlerinde doğrudan Babiâli ile ilişki kurmaya başlar. Osmanlı tarafından bakıldığında ise Süryani Kadim Patrikliği artık ayrı bir millet olarak kabul edilmiştir.¹¹

Süryani Kadimler'inErmeniler'den ayrılmak için resmi anlamda yaptıkları ilk girişim, Patrik IV. Petrus (1872-1894) dönemine rastlar. 1873'te Patrik IV. Petrus, patriklik beratını almak üzere İstanbul'da bulunduğu sırada, Nusaybin Süryani Kadim Cemaati, Padişah Abdülaziz (1861-1876)'e bir arızagönderir. Nusaybin Süryani Kadim Cemaati, padişaha gönderdikleri bu arızada, Ermeni milletinden ayrılıp, ayrı bir millet olarak teşkilatlanmalarına izin istemektedir. Aynı şekilde 1893'te Süryani Kadimler'in benzer bir girişimi daha olur.¹²

Salnamelerin otuz yedi, otuz sekiz ve otuz dokuzuncu (1299-1301/1882-1884) sayılarında Ermeni Patrikliği'ne dâhil Süryani Patriği'nin sadece adı yer alır, Za'feran ismi de Ğafran şeklinde

⁹Özcoşar, "19. Yüzyılda Mardin Süryanileri", s. 36-37.

¹⁰ Seyfeli, "Osmanlı Devlet Salnamelerinde Süryaniler", s. 70.

¹¹Bkz. Seyfeli, "Osmanlı Devleti'nde Gayrimüslimlerin İdari Yapısı: Süryani Kadim Kilisesi Örneği", s. 263-264.

¹²Bkz. Özcoşar, "19. Yüzyılda Mardin Süryanileri",s. 43.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013



verilir. Kırkinci sayıda (1302/1885) Süryani Kadim Patrikliği Ermeni Patrikliği'nden ayrı olarak verilirken Ermeni Katolikler'den sonra dördüncü sıradaki millet olarak zikredilir.¹³

Süryani Kadimler'in ilk kez bu kadar tafsilatlı bahis konusu edildiği kırkinci sayıda on metropolit, bir başpiskopos, iki piskopos ve dört patrik vekiline sahip olduğu görülür. Kırk birinci(1303/1886) sayıda Süryani Kadim Patrikliği'nin ayrı olarak aldığı ve 'Dersaadet'te Süryani Patriği Vekili Rahip Abdunnur Efendi' kaydıyla İstanbul'da bir Süryani Patrik Vekili'nin de bulunduğu müşahede edilir.¹⁴

Kırk dördüncü sayıda 'Dersaadet'te mukim Süryani Patriği Vekili Timotavi Episkopos Polos Efendi'¹⁵ şeklinde bir ibare yer alır. Ancak kırk üçüncü(1305/1888) sayıda Süryani Kadim Patrikliği'nin, Ermeni Patrikliği'ne mensup olduğu tekrar zikredilir. Kırk dördüncü (1306/1889) sayıda ise hiç bir bağlılıktan bahsedilmez. Süryani Kadim Patrikliği'nin salnamelerdeki yeri, elli üçüncü (1315/1897) sayıya kadar aynıdır. Bundan sonrasında ise Süryani Kadim Patrikliği Ermeni Patrikliği'nden ayrı ve ya da bağlı olduğunu ifade eden hiçbir kayıt olmaksızın salnamelerin son sayısına kadar bu şekilde devam eder. Salnamelerdeki farklı kayıtlardan dolayı Süryani Kadim Patrikliği'nin Ermeni Patrikliği'nden hangi tarihte ayrıldığı net olarak belli değildir.¹⁶

Salnamelerin elli üçüncü sayısında (1315/1897) bağımsız olarak Rum ve Ermeniler'den sonra üçüncü sırada 'Süryani-i Kadim Patrikliği' başlığı altında geniş bir ruhani merkez kaydı düşülmüştür. Aynı sayıda 'Dersaadet'te Süryani Patriği Vekili Episkopos Polos Efendi'den de bahis vardır.¹⁷

Altmış sekizinci ve son salnamede (1333/1334 mali-1917/1918 miladi) 'Dersaadet Patrik Vekili Petrus Fehim Efendi'¹⁸ ismi yer alır.¹⁹

Süryani kaynaklarına göre, ilk kez bir Osmanlı padişahından atama fermanını doğrudan alan patrik, İgnatius IV. Petrus'tur. 1872'de patriklik makamına seçilince, bir yıl sonra atanmasının tasdikine dair fermanı almak üzere İstanbul'a gelir. Kendisinden önceki patrikler, konuyla ilgili fermanı İstanbul Ermeni Patrikliği aracılığıyla alabilirken, Patrik IV. Petrus, fermanını almak üzere Sultan Abdülaziz tarafından huzura davet edilir.²⁰

IV. Petrus'un vefatı sonrası patrik seçilen İgnatius II. Abdülmesih (1895-1905), iki kez II. Abdülhamid (1876-1909) tarafından kabul edilip, bir nişanla taltif görür.²¹

1912-1917 Yılları arasında Musul Metropolitliği yapan, daha sonra patrik seçilen İgnatius III. İlyas Şakir (1917-1932) de, Padişah V. Mehmet Reşad(1909-1918) tarafından nişana

¹³Bkz. Seyfeli, "Osmanlı Devlet Salnamelerinde Süryaniler", s. 71.

¹⁴Bkz. Seyfeli, "Osmanlı Devlet Salnamelerinde Süryaniler", s. 72.

¹⁵Episkopos Timoteos Bulus, İstanbul'da inşa edilmesi tasarlanan kilise, misafirhane ve şifahane binasıyla ilgili olarak Habeş İmparatoru II. Menelik(1889-1913) ve eşi Taytu Betül (d. 1851-v. 1918)'e yardım talebini ihtiva eden Süryanice bir mektup yazar. 15 Nisan 1905'te yazılan bu mektubun bir kopyası, İstanbul Süryani Ortodoks Kilisesi arşivindedir. (Akdemir, *İstanbul Mozaikinde Süryaniler*, s. 101.)

¹⁶Seyfeli, "Osmanlı Devlet Salnamelerinde Süryaniler", s. 73.

¹⁷Seyfeli, "Osmanlı Devlet Salnamelerinde Süryaniler", s. 75.

¹⁸ Süryani Kadim Episkopos Timoteos Bulus Eronur, Padişah Vahdeddin'in kendisine vaki davetine icabet ederken, yanına oğlu Petrus'u da alır. Padişah Vahdeddin çocuğun davranış ve konuşmasından hoşlanır ve adını sorar. Çocuk 'ismim Petrus' cevabını verir. Vahdeddin, Episkopos'a bakarak, 'Bundan sonra bu çocuğun adı Petrus değil, Fehim (anlayışlı) olsun' der. Bu olayın ardından Padişah, Fehim'i Galatasaray'daki Sultanî mektebe verir, daha sonra eğitimini Fransa'da sürdürmesini sağlayıp ardından da Saray Protokol Şefliği'ne getirir. Protokol işlerinde başarılı olan Fehim, Padişah'ın güvenini kazanır ve Habeşistan'a elçi olarak tayin edilir. (Akdemir, *İstanbul Mozaikinde Süryaniler*, s. 101.)

¹⁹Seyfeli, "Osmanlı Devlet Salnamelerinde Süryaniler", s. 79.

²⁰Akdemir, *İstanbul Mozaikinde Süryaniler*, s. 105.

²¹Akdemir, *İstanbul Mozaikinde Süryaniler*, s. 106.

layıkgörülür. III. İlyas, son Osmanlı Sultanı VI. MehmedVahdeddin (1918-1922) tarafından İstanbul'da kabul edilir ve Padişah'ın fermanına nail olur.²²

SÜRYANİ KİLİSESİ'NDE BÖLÜNMELERve KADİM TERİMİ

Osmanlı belgelerinde 'Süryani Kadim Yakubî', 'Yakubî Süryani Taifesi', 'Yakubî Taifesi' şeklinde geçen Süryani Kadimlerin'in en bilinen adlandırmaları 'Yakubî'dir. XIX. Yüzyılda ise 'Süryani Kadim' tabiri kullanılmıştır.²³ Ayrıca resmi yazışmalarda 'Ermeni Milletine tabi Süryani taifesi' ve 'Ermeni milleti kullarına baēlı Süryani taifesi' ifadeleri de yer alır.²⁴

VI. Yüzyılda çeşitli sebeplerden dolayı daēılmaya yüz tutmuş Antakya Süryani Kilisesi'ni, Yakup Baradeus yeniden canlandırır, teşkilatlandırır. Bu sebepten o dönemde Süryaniler'in, Yakup'a izafeten, diēer cemaatlerce 'Yakubî' olarak anılmaya başlanması şaşırtıcı deēildir.²⁵ XIX. Yüzyıla kadar hem doēuda hem de batıda 'YakubîSüryaniler' olarak anılır. Ancak günümüzde Süryani Ortodoks Kilisesi, Yakup'u Süryani tarihi içinde çok saygın biri olarak kabul etmekle beraber, 'Yakubî' tabirini 'Süryaniler Yakubî deēil ancak Yakup bir Süryani idi' gerekçesiyle reddeder.²⁶

Deyruzzafaran Manastırın, 1293'te Süryani Kilisesi Patriklik Kürsüsü haline gelince, patrik seçimleri ve kiliseyi ilgilendirenkonsillerin toplanma merkezi de olur. Yeni patrik seçimi için burada 1782'de toplanan on üçüncü konsilde, üç adaydan Halep Metropoliti MihayelCarve (1782-1800),diēer adayların illegal kabul ettiēi bir yöntemle patrikliğe yükselir. Muhafifler, aynı yılKılıt²⁷te topladıklarıkonsille Mar Matay Manastırın²⁸ın Metropoliti KurilosMatay (1782-1817)'ı patrikliğe seçer.²⁹BilâhireMihayelKarve,ana Süryani cemaat tarafından reddedildiēini öğrenince, şam'a gidip oradaki Katolik misyonerlerle anlaşır, onların aracılıēıyla Roma Papalık Kilisesi'ne iltihak eder.Süryani Kilisesi'nden ayrılan Süryani cemaatine ve kiliselerine, Roma Katolik Kilisesi tarafından patrik tayin edilir. Ayrılan bu grup Süryani Katolikler olarak isimlendirilir. Fakat Osmanlı Devleti bu ayrılıēı tanımaz ve nazarı itibara almaz. Ancak 1845 tarihinde resmen miktarları tespit edildikten sonra hükümetçe kabul edilir, 'Katolik Süryaniler' olarak tanınır ve o tarihten itibaren kilise hüviyetine sahip olur. Bu tarihten sonraeski Süryaniler'e 'Süryani Kadim', yenilere de 'Yeni Süryaniler veya Katolik Süryaniler' denir.³⁰

Fakat 1251 (1835) tarihli daha eski bir belgede Süryaniler'in iki kısma ayrıldıēı, Kadim Süryaniler'in 'Yakubî Süryani', Katolik Süryaniler'in ise sadece 'Süryani' diye isimlendirildiēi de kayıtlıdır.³¹

²²Akdemir, *İstanbul Mozaiğinde Süryaniler*, s. 107.

²³Özçořar, "19. Yüzyılda Mardin Süryanileri", s. 32, Seyfeli, "Osmanlı Devlet Salnamelerinde Süryaniler", s. 67.

²⁴Özçořar, "19. Yüzyılda Mardin Süryanileri", s. 40.

²⁵Brock (ed.), *Saklı İnci*, c. II, s. 187.

²⁶İřhak Sâka, *Kenisetiē-Suryaniyyetu*, şam: Matabi'u Elif Bave'l-Edib 1985, s. 40, Sebastian P. Brock (ed.), *Saklı İnci*, İngilizce'den çev. GabrielRabo, c. III, İstanbul: Onur Ofset 2006, s. 26.

²⁷Dereçi, Mardin ile Deyruzzafaran arasında büyük bir köy. (Barsavm, *Zihniyetlerin Bahçesinde Deyruzzafaran Manastırın'nın Tarihi ve Mardin Abraşıyesi ile Manastırlarının Özet Tarihi*, çev. Gabriyel Akyüz, ed. İ. Özçoşar-H. H. Güneş, İstanbul: Prestij Reklam 2006, s. 7, I. EfremBarsavm, *Saçılmış İnciler*, Arapça'danSüryanice'ye çev. Hanna Dolapöntü, Süryanice'denTürkçe'ye çev. Zeki Demir, İstanbul: Resim Ofset 2005, s. 505.)

²⁸Musul'un kuzey-doēusunda yer alan ve halen işlevsel bir manastır. (Brock (ed.), *Saklı İnci*, c. II, s. 159, Barsavm, *Zihniyetlerin Bahçesinde Deyruzzafaran Manastırın'nın Tarihi ve Mardin Abraşıyesi ile Manastırlarının Özet Tarihi*, s. 8, Barsavm, *Saçılmış İnciler*, s. 515.)

²⁹Barsavm, *Zihniyetlerin Bahçesinde Deyruzzafaran Manastırın'nın Tarihi ve Mardin Abraşıyesi ile Manastırlarının Özet Tarihi*, s. 49.

³⁰ Aziz Günel, *Türk Süryaniler Tarihi*, Diyarbakır: Oya Matbaası 1970, s. 35, Özçoşar, "19. Yüzyılda Mardin Süryanileri", s. 34, Mehmet şimşek, "Süryani Kadim Patriklik Nizamnamesi (1914)", SBArD,Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi Diyarbakır Eylöl 2005, sy. 6, s. 727.

³¹Seyfeli, "Osmanlı Devlet Salnamelerinde Süryaniler", s. 84.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013



Diyarbakır Salnameleri'nin (1292-1876) tarihli sayısında, ilk defa 'Kadim Süryani' ifadesinin kullanıldığı görülür. Bu salnamedeki ifade şöyledir; 'Kadim Süryani Diyarbakır Murahhas Vekili Keşiş Mirza Efendi.' Bunu takip eden salnameden sonra, yayınlanan tüm salnamelerde de bu ayırım devam eder.³²

Günümüzde de İstanbul Süryanileri mezhepsel açıdan bir bütünlük içerisinde değildir. Ana yapıyı Süryani Ortodokslar oluştururken, 1553'te bu yapıdan kopan Süryani Keldaniler ile 1782'de ayrılan Süryani Katolikler ve Anadolu'daki misyonerlik faaliyetleri sonucunda 1852'de ortaya çıkan Süryani Protestanlar, İstanbul'da varlıklarını sürdürür.³³

İSTANBUL SÜRYANİ KATOLİK KİLİSESİ

Süryaniler'in bir kısmı 1782'de itibaren MihayelCarve'nin liderliğinde Katolik mezhebine girince, 1845 yılında Osmanlı Devleti bunları ayrı bir cemaat olarak kabul ve 'Katolik Süryaniler' adıyla tescil eder.³⁴

Türkiye Süryani Katolikleri'nin İstanbul'daki merkezi, Gümüşsuyu'nda bulunan kilisedir. Bu merkez kilisenin dışında, Kadim Süryaniler'in kullanımındaki Kumkapı Kilisesi de Süryani Katolikler'in mülkiyetinde bulunur. İstanbul'daki dini liderleri, Metropolit Monsenyör Yusuf Sağ (1985)'dir. Süryani Katolikler'in İstanbul'da dini temsil statüleri 1985'te patrik vekilliği, 1991'de metropolitlik makamına yükseltilmiştir. Metropolit Yusuf Sağ, İdil doğumlu olup, Süryani Kadim manastırlarında eğitim görmüştür. Türkçe, Süryanice ve Arapçaya hâkimdir.³⁵

SÜRYANİ PROTESTANLAR

1852-1860 yılları arasında yoğun bir protestan misyonerlik faaliyetine maruz kalan Süryani Kadimler'den bir grupbu mezhebi kabullenir. Bu grup, Diyarbakırlı Başdiyakos Salibave Mardinli Başdiyakos Cercis Hidâye öncülüğünde bir yapılanmaya gider. İlk episkopos olarak Cercis Hidâye seçilir.³⁶ Günümüzde Süryani Protestanlar, İstanbul'da müstakil kurumsal bir yapıya sahip değildir.

İSTANBUL SÜRYANİ KELDANİ KİLİSESİ

1553'te ana kiliseden kopan ve şu an Babil Patrikliği'ne bağlı olan Süryani Keldaniler³⁷'in İstanbul'daki merkezleri, Beyoğlu'ndadır. İstanbul'daki dini liderleri Monsenyör Joseph Pallikunnel (2008)'dir. Süryani Keldani Kilisesi'nin dini temsil statüsü, Paul Karataş (1977-2005) döneminde başpiskoposluk iken, bilâhîre göreve gelen François Yakan (2007-2008) ve Joseph Pallikunnel döneminde 'apostolik yönetici' seviyesine inmiştir. Keldaniler'in Kurtuluş ve Galatasaray'da birer papazın görev yaptığı iki kiliseleri mevcuttur. Ayrıca Beyoğlu Keldani Katolik Kilisesi Vakfı isimli bir müesseseye de sahiptir.³⁸

TARLABAŞI MERYEMANA KİLİSESİ'NİN TARİHÇESİ

Süryaniler'in 1782'de Süryani Kadim ve Katolik Süryaniler olarak ikiye ayrılmasının ardından, iki topluluk arasında bazı meseleler ortaya çıkar. Bunların başında kilise ve manastırların nasıl paylaşılacağı konusu gelir. Her iki Süryani cemaati de, bu sorunlar için sık sık merkezi otoriteye başvurmak zorunda kalır. Bu mücadeleler sırasında papaya bağlılıkları sebebiyle Süryani Katolikler daha güçlü görünür. Bu ilişkisayesinde Osmanlı Devleti'nde yaşayan

³² Şimşek, "Süryani Kadim Patriklik Nizamnamesi", s. 727.

³³ Akdemir, *İstanbul Mozaikinde Süryaniler*, s. 46.

³⁴ Cebraîl Aydın, *Süryani Kadim Patriği Mar İgnatıyos I. Zekka Ayvaz'ın Türkiye'ye Ziyareti*, İstanbul: Süryani Ortodoks Kilisesi Metropolitliği 1982, s. 19.

³⁵ Tuma Bar Şawme, *Dünden Bugüne İstanbul Süryanileri*, Södertälje/İsveç: Nsibin Yayınları 1991, s. 18, Günel, *Türk Süryaniler Tarihi*, s. 35-36.

³⁶ Günel, *Türk Süryaniler Tarihi*, s. 36.

³⁷ Akdemir, *İstanbul Mozaikinde Süryaniler*, s. 46.

³⁸ Bar Şawme, *Dünden Bugüne İstanbul Süryanileri*, s. 18.

Katolikler'inhamisi durumundaki Fransa'nın da desteğini alırlar. Süryani Kadimler ise hem başkentte bir temsilciye sahip değildi, hem de Babiâli ile ilişkilerini ancak Ermeni Patrikliği aracılığıyla yürütebiliyordu. Dolayısıyla kendi haklarını Süryani Katolikler karşısında gerektiği gibi savunacak bir yapıdan uzaktı. Bundan dolayı Süryaniler'in ilk girişimi İstanbul'da kendilerini temsil edecek bir kurum meydana getirmek olur. SüryaniKadimler, bu girişimleri sonucunda 1844'teMeryemana Kilisesi'ne yerleşir ve İstanbul'da bir temsilcilik oluşturur. Süryaniler bu kurum sayesinde hem XIX. yüzyılda Osmanlı coğrafyasındaki gayrimüslimlerin statülerinde meydana gelen değişiklikleri yakından izleme fırsatı bulur hem de sadece merkezle iletişimi sağlamaklabile sınırlı olsa, Ermeni Patrikliği'ne bağlı olmanın onları geri planda bıraktığının farkına varmaya başlar. Bununla birlikte artık politik gayelerden dolayı Anadolu'da hem etkilerini arttırmak isteyen, hem de nüfuslarını daha fazla göstermek isteyen Ermeniler, Süryaniler üzerinde baskı kurmaya başlar. Bir yandan Süryani kilise ve manastırlarına baskı yaparken, bir yandan da Süryani nüfusunu da Ermeni nüfusu içinde göstermeye devam ederler. Bu durum Süryani Kadimler'in, Ermeni Patrikliği'ne olan bağlılıklarını sona erdirmeye gayreti içine girmelerine neden olur.³⁹

Süryani kaynaklara göre, Tarlabası Meryemana Kilisesi'nin kuruluşu 1844 yılına dayanır. İstanbul'a yerleşen ilk Süryaniler, ibadetlerini yapabilmek ve yanlarına gelen ruhanileri barındırabilmek amacıyla, Beyoğlu Tarlabası'nda bulunan Karnavula Sokak'ta (bugünkü adı Karakurum Sokak) ahşaptan yapılmış oldukça küçük bir ev satın alır.⁴⁰ Bu bina, 1844'teMetropolit Yakuptarafından ibadethaneye çevrilir. Kilisenin yanında ikametgâh olarak kullanılabileceği bir de konut yaptırır. Ardından küçük bir matbaa satın alır ve burada Süryanice Mezmurlar ve Gerşunice kitaplar bastırır. Bu eserlerin bir kısmı günümüze kadar gelmiştir.⁴¹

Ermeni kaynakları ise, mezkûr binanın 'SurpAsdvadzadzin' isimli eski bir Ermeni kilisesi olduğunu ve zamanın Ermeni Patriği tarafından Süryaniler'e tahsis edildiğini ifade eder.⁴²

1870'de Beyoğlu'nda çıkan bir yangında harap olan ahşap kilise, 1878'de Urfalı Rahip Abdunnur ve dönemin cemaat başkanı Simhorlu Zarif Efendi tarafından gerekli izinler alındıktan sonra, yıktırılarak yeniden yaptırılır.⁴³ Kilisenin bugün de mevcut olan kitabesi, 1878'i büyük imar tarihi olarak kaydeder. Bu tarihten sonra, kilise kâgir bir yapıya dönüştürülür. Kilise, 1880'de Ermeni Patriği II. NersesVarjabedian (1874-1884)'ın yardımlarıyla tekrar ibadete açılır.⁴⁴

TARLABAŞI MERYEMANA KİLİSESİ'NİN GÜNÜMÜZDEKİ DURUMU

Süryaniler'in 1830'lardaki ilk toplu göçünden sonra, 1950'lilerde başlayan ikinci göç dalgasıyla birlikte, İstanbul'da yaşayan Süryani Ortodoks nüfusu da artmaya başlar. Mevcut kilise yetersiz kalır. Bundan dolayı bitişindeki binanın satın alınarak kilisenin büyütülmesine karar verilir.1961'de Abdunnur Aydın'ın başkanlığındaki II. Dönem (1959-1964) Vakıf Yönetim Kurulu bir çalışma içine girer. Gerekli yasal izinler alınır. Mimari işleri Diyarbakırlı yüksek mühendis Hanna Hıdırşah denetiminde yapılan kilisenin, mihrap ve kolonları için Mardin'den getirilen sarı taşların, yontma ve nakış işleri Midyatlı Habib Aktaş, Mardinli Sait Mimarbaşı ve İlyas Taşçı tarafından yapılır. Mardin Metropolit Filüksinos Hanna Dolapönü (1947-1969)'nın riyasetinde temel atma töreni yapılır. 3 Kasım 1963'te Patrik III. Yakup (1957-1980) başkanlığında

³⁹ Özcoşar, "19. Yüzyılda Mardin Süryanileri", s. 41-42.

⁴⁰ http://suryanikadim.org/ortodoks_cemaati.aspx, 12.12.2012.

⁴¹ Akdemir, *İstanbul Mozaikinde Süryaniler*, s. 93, Aydın, *Süryani Kadim Patriği Mar İgnatıyos I. Zekka Ayvaz'ın Türkiye'ye Ziyareti*, s. 83.

⁴² TomasÇerme, "SurpAsdvadzadzin Ermeni-Süryani Kilisesi", Tarih ve Toplum, sy. 202, İstanbul Ekim 2002, s. 36.

⁴³ Aydın, *Süryani Kadim Patriği Mar İgnatıyos I. Zekka Ayvaz'ın Türkiye'ye Ziyareti*, s. 83, Akdemir, *İstanbul Mozaikinde Süryaniler*, s. 93.

⁴⁴ Akdemir, *İstanbul Mozaikinde Süryaniler*, s. 93, http://suryanikadim.org/ortodoks_cemaati.aspx, 12.12.2012.

bir ayinle ibadete açılıp takdis edilir. Bu törene Fener Rum Ortodoks Patriği I. Athenagoras(1948-1972), Türkiye Ermeni Patriği ŞinorkI. Kalutsyan (1963-1990), Türkiye Latin Katolikleri temsilcisi Mgr. Gauthier Pierre Georges AntoineDubois (1974-1989 Arası Türkiye Latin Katolikleri Lideri ve Papa Vekili), American Board Heyeti temsilcisi Melvin A. Wittler, Ermeni Katolikleri temsilcisiMgr. HovannesÇolakyen (1967'den itibarenEpiskopos ve Türkiye Ermeni Katolikleri Lideri), Keldani ve Süryani Katolik temsilcileri ve her toplumdan resmi yetkililer katılır.⁴⁵

IX. Dönem (1991-1997) Yönetim Kurulu Başkanı Cemil Tahincioğlu ve âzaarkadaşları zamanında, metropolitliğin yatakhane bölümü, mutfak ve yemek salonu, sekreteryaya ofisi, bilgisayar donanımı gibi yapısal değişiklikler gerçekleştirilir. Ayrıca cemaat içi iletişime yönelik 'Zelge' ve 'Yeni Işınlar' adlı dergiler yayınlanır. Kadınlar Kolu kurumsallaşır. Kilisenin yıllık takvimi kapsamlı şekilde tasarlanır ve düzenlenir.⁴⁶

XI. Dönem (2001-2006) Yönetim Kurulu Başkanı Yakup Tahincioğlu ve üye arkadaşları zamanında temin edilen resmi izinle, kilisenin sağ ve sol tarafındaki evler satın alınıp, ana binaya katılır. İnşa edilen yeni binalarınmevcut katlarla bağlantıları sağlanır; metropolit ve yönetim kurulu kabul salonları bir düzene kavuşturulur ve alt salondan üst salona çıkan iki asansör kurulur. İki yıl süren bu tadilatın sonunda, kilise 28 Mayıs 2006'da Patrik Moran Mor İgnatius I. Zekkaİvas (1980)'ın katılımıyla düzenlenen bir törenle yeniden ibadete açılır.Bu açılışa, Türkiye Ermenileri Patriği II. MesropMutafyan (1998), Rum Ortodoks Patriği I. Bartholomeos (1991)'un temsilcisi, Vatikan Büyükelçiliği eski temsilcisi Monsenyör George AntuvanMarovitch (1989-1991), çeşitli kiliselerden ruhaniler ve sivil yönetim kurulları katılır.⁴⁷

İSTANBUL SÜRYANİ ORTODOKS KİLİSESİ METROPOLİTLİĞİ

İstanbul Süryani Ortodoks Kilisesi 1844'ten 1986'ya kadar patrik vekilliği statüsünde yönetilir. 1986'da Antakya Süryani Ortodoks Kilisesi hiyerarşisinde statüsü metropolitlik makamına yükseltilir. Kuruluşundan günümüze kadar, bu kiliseyi yönettiği tespit edilebilen ruhaniler şunlardır: Kurucu Patrik VekiliMetropolit Yakup(1844-1847), DiyonosiusAbdunnur (1880-1885), EpiskoposTimoteosBulusEronur (1889-1914), HoriepiskoposAbdulahatGabus (1918), Başrahip Cebail Öğütçü (1937-1949), Metropolit Hanna Dolapönü (1947-1969) (Dolapönü, Mardin Metropolitidir, o dönemde İstanbul Süryani Ortodoks Patrik Vekilliği de onun uhdesindedir.), HoriepiskoposSamuel Ezber (1969-1975), HoriepiskoposSamuel Akdemir (1977-1986).⁴⁸

28 Eylül 1986'da Patrik Moran Mor İgnatius I. Zekkaİvas, Şam'da patrikhanededüzenlenen bir ayinle Yusuf Çetin'i 'Filüksinos' lakabı ile metropolit olarak takdis eder ve İstanbul AbraşiyesiRuhani Liderliği'ne resmeder. İstanbul Süryani Ortodoks Kilisesi o tarihten itibaren metropolitlik statüsünü elde eder. 1986'da Ankara ve İzmir, 2002'de Adıyaman, Urfa, Malatya, Gaziantep, Elazığ ve Adana yörelerinin de bağlandığı İstanbul Abraşiyesi Metropolit Filüksinos Yusuf Çetin'in riyasetinde bir horiepiskopos, üç papaz, vakıf yönetim kurulu, kadın kolları ve gençlik kolları olarak faaliyetlerini idâme etmektedir.⁴⁹

Melki Ürek'in 10 Aralık 2006'da, 'Gregorius' lakabıyla Adıyaman ve Çevre İller Metropolit ve Patrik Vekili olarak resmedilmesiyle, bu tarihe kadar İstanbul

⁴⁵ Akdemir, *İstanbul Mozaikinde Süryaniler*, s. 118, s. 122, s. 139 ve s. 158, Truman Şakarer, "Tarlabası Kilisesi Tarihi", İdem, sy: 7-8, İstanbul Kasım 2004, s. 19, Aydın, *Süryani Kadim Patriği Mar İğnatios I. Zekka Ayvaz'ın Türkiye'ye Ziyareti*, s. 83, http://suryanikadim.org/ortodoks_cemaati.aspx, 12.12.2012.

⁴⁶ Akdemir, *İstanbul Mozaikinde Süryaniler*, s. 122.

⁴⁷ Akdemir, *İstanbul Mozaikinde Süryaniler*, s. 122 ve s. 266.

⁴⁸ Akdemir, *İstanbul Mozaikinde Süryaniler*, s. 95-124.

⁴⁹ <http://www.reyono.net/menu.aspx?s=14&t=abrasiye>, 13.11.2012.

Metropolitliği'nin uhdesinde bulunan Urfa, Malatya, Gaziantep, Elazığ ve Adana şehirleri Adıyaman Metropolitliği'ne bağlanmıştır.⁵⁰

Metropolitlik merkezi, Beyoğlu Tarlabası Meryemana Kilisesi'dir. Ayrıca özel izinle başka cemaatlara ait bazı kiliselerde kullanılır. 1961'den itibaren Rum Ortodoks Kumkapı Meryemana ve Merdivenli Kiliseleri, Beyoğlu Ayakostantin Kilisesi ve Kınalıada'daki Yazlık Kilise, 1975'ten bu yana Dominiken Katolik Samatya ve Bakırköy Kiliseleri, 1975'ten günümüze Kadıköy Moda Latin Katolik Asampsiyon Meryemana Kilisesi, 1986'dan itibaren Yeşilköy Latin Katolik İstefanos Kilisesi, Büyükkada Latin Katolik Kilisesi ve Karaköy Kilisesi, haftanın belli gün ve saatlerinde Süryani Kadim cemaatine kullanılmaktadır.⁵¹

Metropolitlik gelişmekte olan bir kütüphaneye de sahiptir. Kütüphanede ilahiyat, edebiyat ve tarih gibi değişik bilim dallarına ait yedi yüz elli matbu ve elyazması eser mevcuttur.

1961'de Diyakon İbrahim Asil vasıtasıyla, Episkopos Timoteos Bulus'un oğlu Fehim Eronur tarafından, babasından miras kalan sekiz elyazması kitap kütüphaneye hediye edilmiştir. Diyarbakırlı Hori episkopos Bişara'nın oğlu Tuma Hori Başaranlar tarafından babasından miras kalan iki yüz elli beş elyazması kitap, Hori episkopos Samuel Akdemir'in patrik vekilliği döneminde kütüphaneye bağışlanmıştır.⁵²

BEYOĞLU SÜRYANİ KADİM MERYEMANA KİLİSESİ VAKFI

İstanbul'daki Süryani cemaatin sosyal gereksinimleri ve kilisenin maddi ihtiyaçları, 1959'a kadar gayri resmi kurullar tarafından karşılanıyordu. Göç sonucu artan Süryani Ortodoks nüfusla iletişim güçleşmişti. Bunlara kilisenin sivil idaresi de eklenince resmi yetkiye ihtiyaç duyulur.

1959'da Vakıflar Umum Müdürlüğü'ne müracaat edilerek, Beyoğlu Süryani Kadim Meryemana Kilisesi Vakfı adıyla bir müessese kurulur. On iki kişiden oluşan yönetim kurulu tüzel kişiliğe kavuşturulur. Vakıf yönetim kurulu, İstanbul'da mukim Süryani Kadim Cemaati'ni, tam yetki ile temsil eden tek kuruluş haline gelir. Seçim kanununun ilgili maddeleri gereğince, beş senede bir yapılan seçimle iş başına gelir. Görev ve yetkileri kurumun resmi tüzüğünde belirlenmiştir.⁵³

Beyoğlu Süryani Kadim Meryemana Kilisesi Vakfı'nın cemaate yönelik hizmetlerinden biri, İstanbul Süryanileri'nin yıllardır eksikliğini hissettikleri kabristan konusunu çözüme kavuşturmasıdır.

Zeytinburnu'ndaki Kozlu Süryani Mezarlığı'nın arazisi, 1959-1964 yılları arasındaki İstanbul Süryani Kadim Meryemana Kilisesi II. Dönem Vakıf Yönetim Kurulu başkanı Abdunnur Aydınır zamanında satın alınmıştır. İdaresi ve sorumluluğu, Vakıf Yönetim Kurulu'na aittir.⁵⁴

İlk seçimin yapıldığı tarih 25 Ekim 1959'dan günümüze kadar on üç vakıf yönetim kurulu iş başına gelmiştir. 26 Kasım 2006'daki seçimi kazanan XII. Dönem Yönetim Kurulu'na, vakfın tarihinde ilk kez olmak üzere bir bayan üye girmiştir. 20 Kasım 2011'deki seçimle iş başına gelen, Sait Susin başkanlığındaki on iki kişilik kurul şu an görevi yürütmektedir ve bayan üye sayısı üçe yükselmiştir.⁵⁵

⁵⁰ Zeki Demir, *Habsus*, İstanbul: Anadolu Ofset 2013, s. 37.

⁵¹ Akdemir, *İstanbul Mozağında Süryaniler*, s. 48 ve s. 52, Şakarer, "Tarlabası Kilisesi Tarihi", s. 19, http://suryanikadim.org/ortodoks_toplumu.aspx, 13.11.2012.

⁵² Akdemir, *İstanbul Mozağında Süryaniler*, s. 149.

⁵³ Akdemir, *İstanbul Mozağında Süryaniler*, s. 152, <http://www.suryanikadim.org/vakif.aspx>, 13.11.2012.

⁵⁴ Akdemir, *İstanbul Mozağında Süryaniler*, s. 157.

⁵⁵ <http://suryanikadim.org/yonetim.aspx>, 09.09.2013.

GÜNÜMÜZ İSTANBULU'NDA SÜRYANİLER

1830'larda İstanbul'a göç eden ilk Süryaniler, Simhor, Bitlis, Diyarbakır ve Harput menşelidir.⁵⁶ Süryaniler'in İstanbul'a yerleşme istekleri, 1841'de Patrik II. İlyas Hindi tarafından da teşvik edilir.⁵⁷

II. Cihan Harbi döneminde İstanbul Süryani nüfusu birkaç yüz kişiyle ifade edilir.⁵⁸

İkinci göç dalgası ise 1950 yılından itibaren günümüze kadar süre gelir. Bu dönemde göç eden gruplar, genellikle Mardin, Midyat, Turabdin, İdil ve Nusaybinli ailelerden oluşur. Nispeten daha az da olsa Diyarbakır, Adıyaman, Elazığ, Urfa, Malatya, Antakya ve Siirt'ten de göç eden aileler bulunur.⁵⁹

Günümüzde İstanbul'da yaşayan Süryani Cemaati'nin nüfusunu 1991 tarihli bir kaynak bin beş yüz aile,⁶⁰ yine 1991 tarihli bir başka kaynak bin sekiz yüz aile,⁶¹ 2009 tarihli bir kaynak iki bin beş yüz aile⁶² olarak verir. Buradan hem İstanbul'dan yaşayan nüfusun doğum yoluyla arttığı hem de Güneydoğu Anadolu'dan göçün devam ettiği sonucuna varılabilir. Bu arada İstanbul'dan Avrupa ve Amerika'ya göçün de sürdüğünü göz ardı etmemek gerekir.

Süryani nüfusun yaklaşık bin altı yüz ailesi, Süryani Kadim Kilisesi'ne mensup Süryani ailelerdir. Geri kalan iki yüz kadar ailenin yüz kadarı Süryani Katolik, diğerleri ise Keldani Kilisesi'ne mensup Süryaniler ve Süryani Protestanlar'dır. Aileler il bazında bir ayırıma tabi tutulduğunda, bin yüzünün Mardin, dört yüzünün Diyarbakır, iki yüzünün Adıyaman ve Elazığ, yüzünün ise Antakya, Malatya ve Siirt kökenli aileler olduğu görülür. Aileler kentsel veya kırsal kökenli şeklinde bir tasnife tabi tutulursa, bin üç yüz ailelik büyük bir çoğunluğun kent menşeli ailelerden oluştuğu müşahade edilir. Bu ailelerin büyük bir bölümünü teşkil eden grup ise sekiz yüz aile ile Mardinliler'den oluşur. Kırsal kesim kökenli beş yüz ailenin büyük bölümünü ise, üç yüz aile ile Midyat ve çevresindeki köylerden gelen aileler oluşturur.⁶³

İSTANBUL SÜRYANİLERİ'NDE SOSYAL HAYAT

Süryani nüfusun en çok yoğunlaştığı semtler arasında Yeşilköy, Bakırköy, Kadıköy, Şişli, Kurtuluş, Gedikpaşa, Kocamustafapaşa, Sefaköy, Küçükçekmece ve Avcılar gelir. Ekonomik şartların getirdiği iyileşmeler sayesinde daha farklı semtlere geçiş olduğu gözlemlenir. Gitgide bu semtlerdeki yoğunlukları kaybolmaktadır.⁶⁴

İstanbul Süryanileri'nin ekonomik yapılarındaki durumları, onların yerleşim alanlarını seçimlerine de yansır. Zengin aileler, İstanbul'un lüks semtlerinde ya kendi evlerinde ya da kirada oturur. Daha düşük gelir gruplarında bulunan Süryani aileler ise, İstanbul'un mütevazı semtlerinde ya geçmişte satın aldıkları evlerde ya da makul bir kira düzeyindeki evlerde oturur. İstanbul'un pahalı semtleri Kadıköy, Moda, Feneryolu, Göztepe, Erenköy, Suadiye ve civarında üç yüz elli kadar Mardinli Süryani aile meskûndur. Bu aileler arasında az da olsa Midyatlı aileler bulunur.⁶⁵

⁵⁶ Gabriel Rabo, "Süryani Diasporasında Kiliseler ve Toplumsal Kuruluşlar", Almanca'dan Türkçe'ye çev: Edip Bayındır, *Avrupa Birliği, Türkiye ve Süryani Göçü Sempozyumu*, İstanbul: Bilgi Üniversitesi Göç Araştırmaları ve Uygulamaları Merkezi 26 Mayıs 2005, s. 1-2.

⁵⁷ Akdemir, *İstanbul Mozağında Süryaniler*, s. 92.

⁵⁸ Bar Şawme, *Dünden Bugüne İstanbul Süryanileri*, s. 7, http://suryanikadim.org/ortodoks_cemaati.aspx, 12.12.2012.

⁵⁹ Akdemir, *İstanbul Mozağında Süryaniler*, s. 93, http://suryanikadim.org/ortodoks_cemaati.aspx, 12.12.2012.

⁶⁰ Yakup Bilge, *Süryanilerin Kökeni ve Türkiyeli Süryaniler*, İstanbul: Zafer Matbaası 1991, s. 108.

⁶¹ Bar Şawme, *Dünden Bugüne İstanbul Süryanileri*, s. 8.

⁶² Akdemir, *İstanbul Mozağında Süryaniler*, s. 52.

⁶³ Bar Şawme, *Dünden Bugüne İstanbul Süryanileri*, s. 8.

⁶⁴ http://suryanikadim.org/ortodoks_toplumu.aspx, 12.12.2012.

⁶⁵ Bar Şawme, *Dünden Bugüne İstanbul Süryanileri*, s. 10.

Yeşilköy, Florya, Avcılar ve civarında ise, aynı gelir düzeyinden olmak üzere üç yüz civarında Mardin ve Diyarbakırlı Süryani aile yaşar. Daha az pahalı semtlerden Bakırköy, Bahçelievler, Ataköy ve civarında ise dört yüze yakın her yöreden Süryani aile bulunur. Diyarbakırlı Süryaniler'in çoğunluğunun ikamet ettiği Kurtuluş semtinde ise üç yüz elli Süryani aile yaşar. Kumkapı, Samatya, Kocamustafapaşa gibi Suriçi bölgesinde, çoğunluğunu kırsal kesim ailelerin oluşturduğu iki yüze yakın Süryani aile barınır. İstanbul Süryanileri'nin altmış yaş ve üzerindeki nüfusunun okuma yazma oranı, yüzde elli-altmış civarında olduğu tahmin edilir. İstanbul Süryanileri'nin geneli içerisinde okuma yazma oranı ise yüzde seksenlere yaklaşır.⁶⁶

İstanbul Süryanileri içerisinde bir yüksekokul bitirmiş ve/veya devam edenlerin toplamının, genel nüfus (İstanbul Süryanileri) içerisindeki oranı yüzde üç civarındadır. İstanbul Süryanileri'nin büyük bir bölümü, anadilleri Süryanice ve eğitim dilleri Türkçe dışında, turistik işlerle uğraştıklarından dolayı en az bir yabancı dili konuşur.⁶⁷

Süryaniler arasında dilde bir homojenlik yoktur. Devlet ile olan ilişkilerinde, resmi dil olarak Türkçe'yi kullanmalarına rağmen, günlük hayatta bu dili konuşmazlar. Yaygın olarak kullanılan diller Süryanice, Kürtçe ve Arapça'dır. Süryaniler, Süryanice'nin batı ve doğu lehçelerini konuşur.⁶⁸ Genel olarak Süryani Ortodoks ve Süryani Katolik Kiliseleri'ne bağlı Süryaniler, Süryanice'nin batı lehçesini kullanırken, Keldani Kilisesi'ne bağlı olanlar doğu lehçesiyle konuşur.⁶⁹

İSTANBUL SÜRYANİLERİ'NDE EKONOMİK HAYAT

İstanbul'da yaşayan Süryani ailelerin yüzde seksen dörtlük bölümünün ekonomik açıdan bir sorunları yoktur. Yüzde on altılık kısım ise, ekonomik olarak zayıf durumdadır. Ekonomik açıdan zorluk çekmeyen grubun yüzde beşini çok zengin sayılabilecek Mardinli aileler, yüzde ellisini zengin sayılabilecek Mardin ve Diyarbakırlı aileler, geri kalan yüzde yirmi dokuzu ise normal gelire sahip, çeşitli şehirler ile Midyat ve çevresindeki köylerden gelen aileler oluşturur. Ekonomik açıdan zorluk çektikleri kabul edilenler, Mardin ve Diyarbakır haricindeki şehirlerden göç etmiş kırsal kesim kökenli ailelerdir.⁷⁰

İstanbul'daki Süryani ailelerin yüzde altmışı kendi iş yerlerinde çalışır. Geri kalan yüzde kırkılık dilime giren ailelerin, mensuplarından en az biri çalışma hayatına devam etmektedir. Bu grubun büyük bir bölümünün işverenleri de yine Süryaniler'dir. İstanbul Süryanileri'nin yüzde elli beşikendi sahibi oldukları evlerde otururken, geri kalanı kiracı konumundadır.⁷¹

İstanbul'daki Süryaniler, hemen hemen her meslek grubunda faaliyet gösterir. En fazla ilgi gösterdikleri faaliyet alanları şöyle sıralanır: Sarraflık, dericilik, serbest ticaret, tekstil ve hazır giyim, tıp, sanayi, inşaat, manifatura, muhasebe ve eğitimidir.⁷²

Süryani orta sınıfında, üretim genellikle erkeklerin üzerindedir; kadınlar ise ev dışında üretime katılmaz. Süryaniler'in ekonomik olarak zayıf sayılabilecek ailelerinde, erkeklerle birlikte kadın da üretime katılır. Çeşitli atölye ve fabrikalarda işçi olarak çalışırlar.⁷³

⁶⁶ Bar Şawme, *Dünden Bugüne İstanbul Süryanileri*, s. 11.

⁶⁷ Bar Şawme, *Dünden Bugüne İstanbul Süryanileri*, s. 12.

⁶⁸ Bilge, *Süryanilerin Kökeni ve Türkiyeli Süryaniler*, s. 115.

⁶⁹ Bilge, *Süryanilerin Kökeni ve Türkiyeli Süryaniler*, s. 116.

⁷⁰ Bar Şawme, *Dünden Bugüne İstanbul Süryanileri*, s. 9, Bilge, *Süryanilerin Kökeni ve Türkiyeli Süryaniler*, s. 128.

⁷¹ Bar Şawme, *Dünden Bugüne İstanbul Süryanileri*, s. 10, Bilge, *Süryanilerin Kökeni ve Türkiyeli Süryaniler*, s. 128.

⁷² http://suryanikadim.org/ortodoks_toplumu.aspx, 12.12.2012.

⁷³ Bilge, *Süryanilerin Kökeni ve Türkiyeli Süryaniler*, s. 128.

İSTANBUL SÜRYANİLERİ'NDEKÜLTÜREL HAYAT

İstanbul Süryanileri çeşitli şekillerde kültürel hayatlarını zenginleştirecek faaliyetler içerisinde.

İstanbullu Süryani Kadimler'in kültürel alanda ilk attıkları adımlardan biri de, 1960 yılında kurdukları Med Kültür Derneği'dir. Bu derneğin kuruluş amacı, Süryani toplumunun birlik ve beraberliğini sağlamak ve Süryanileri kültürel yönden İstanbul halkına tanıtmak olarak tüzüğünde yer alır. Sekiz kişilik bir grup tarafından oluşturulan derneğin kurucu başkanı Dr. Samuel Akyol'du. Tarlabası Meryemana Kilisesi merkez salonundatiyatroyunları gibi çeşitli kültürel faaliyetler tanzim eden dernek, 12 Eylül 1980 ihtilali sonrası kapatılır.⁷⁴

Mor Filüksinos Yusuf Çetin'in metropolitliğe resmedilmesiyle beraber, İstanbul Süryanileri birçok süreli yayın neşrine başlar. Kısa aralıklarla Bülten, Gençlik Bülteni, Zelge ve Yeni Günışığı isimli dergiler yayımlanır.⁷⁵

Süryani Kadimler'in diğer bir kültürel faaliyeti olan İdem Dergisi, XI. Dönem Vakıf Yönetim Kurulu tarafından Naim Dilmener'in editörlüğünde yayın hayatına başlar. İlk sayısını Mayıs 2002'de çıkaran İdem Dergisi, Ağustos 2005'ten itibaren internet ortamında www.reyone.net adresi üzerinden yayımlanmaktadır.⁷⁶

İstanbul Süryani Ortodoks Kilisesi Metropolitliği'nin de www.suryanikadim.org isimli resmi bir internet sitesi vardır.⁷⁷

İstanbul Süryani Ortodoks Kilisesi Metropolitliği, son otuz senede neşrettiği yüzü aşkın dini, edebi ve tarihi kitapla, cemaatin kültürel hayatına destek verir.⁷⁸

Beyoğlu Süryani Kadim Meryemana Kilisesi Vakfı Yönetim Kurulu'nun takip ettiği dava neticesinde 18 Haziran 2013'te Ankara 13. İdare Mahkemesi'nin verdiği kararla Süryani Ortodokslar, bir anaokulu açmak için gerekli hukuki zemine sahip olmuştur.⁷⁹

İstanbul Süryanileri, Samatya Kilisesi'ne devam eden gençlerin oluşturduğu Doğu Gençlik, Tarlabası Meryemana Kilisesi'ne mensup gençlerin kurduğu Barışspor, Kumkapı Kilisesi müdavimlerinin kurduğu Doğan Güneş, Bakırköy Kilisesi gençlerinin oluşturduğu Birlikspor ve herhangi bir kiliseye bağlı olmayan Gülgöze (Civardo-Aynver) Spor olmak üzere beş kulüple sportif faaliyetlere katılır.⁸⁰

İSTANBUL SÜRYANİLERİ'NDEDİNİ HAYAT

Süryaniler çok renkli bir ayin geleneğine sahiptir.

Süryani Kadimler, 325 İznik, 381 İstanbul ve 431 Efes Konsilleri'nde alınan kararları kabul eder. Vaftiz (ma'maditho), konfirmasyon (murun), evharistiya (kurbono), ruhbanlık (kohnuto), evlilik (nikâh), tevbe (itiraf) ve hasta yağı olmak üzere yedi sakramenti yerine getirirler.⁸¹

Süryaniler, rekâtlı, kıyamalı, kıraatli, secdeli namaz ibadetini günümüzde de devam ettiren yegâne Hristiyan mezhebidir. Ruhaniler günde yedi vakit, halk üç vakit namaz (soluto) kılar.

⁷⁴ Akdemir, *İstanbul Mozağında Süryaniler*, s. 150.

⁷⁵ Sait Susin (ed.), *Resametinin 25. Yılında İstanbul, Ankara ve İzmir Süryani Ortodoks Metropolit ve Patrik Vekili Mor Filüksinos Yusuf Çetin*, İstanbul: Matsis 2011, s. 21.

⁷⁶ Akdemir, *İstanbul Mozağında Süryaniler*, s. 274, bkz. www.reyone.net.

⁷⁷ Bkz. www.suryanikadim.org

⁷⁸ <http://suryanikadim.org/kitaplar.aspx>, 10.09.2013.

⁷⁹ <http://suryanikadim.org/haber.aspx?h=111>, 06.09.2013.

⁸⁰ Bar Şawme, *Dünden Bugüne İstanbul Süryanileri*, s. 15.

⁸¹ Zeki Demir, *Süryani Kilisesi Öğretisine Göre Kilisenin Kutsal Yedi Gizi (Sır) ve Kilise İçindeki Tinsel İşaretler*, İstanbul: Zafer Matbaası 1995, s. 1-60.

Ninova Orucu, Büyük Oruç, Elçiler Orucu, Meryemana Orucu ve Milad Orucu adlarında beş tane yıllık oruçları, çarşamba ve cuma günleri tutulan haftalık oruçları vardır. Başta Kudüs olmak üzere kutsal yerleri ziyaret (souruthokadišto)'le hacı (makedşoyo) olurlar. Zekât anlayışı yoktur. Onun yerine kilise masraflarını karşılamak ve fakirlere yardım maksadıyla gönüllü olarak yerine getirilen ondalık (zıtko) ve sadaka uygulaması vardır. Hz. İsa, Hz. Meryem, aziz ve azizeleri anma şeklinde bayram ve ibadet günlerine sahiptirler.⁸²

Süryani Kadimler'in dini hayatı, sakramentler sebebiyle kilise ve ruhban odaklıdır.

SONUÇ

İstanbul Süryani Ortodoks Kilisesi ve İstanbul Süryanileri 1840'larda bu şehirde başlayan hayatlarını, cemaat ve kurumsal yapı olarak sürdürmektedir.

Metropolitlik, vakıfıyla, kütüphanesiyle, kitap yayımlarıyla, sakramentlerin uygulanmasındaki sorumluluğuyla antik ve Anadolu'lu bir halkın İstanbul'da kök salmasında yol gösterici olma tutumunu devam ettirmekte, cemaatin sosyal, ekonomik, kültürel ve dini hayatına destek sağlamaktadır.

Gelenek, görenek ve adetleri bakımından Türkiye toplumuyla ahenkli bir yapıya sahip Süryaniler, bu şehre uyumda fazla bir güçlüklerle karşılaşmamışlardır.

Batıya süregelen göç ve Süryaniler arasındaki mezhepsel bölünme, kendi içyapıları açısından umut kırıcı bir durum olsa da hayat akmaktadır.

KAYNAKÇA

- AKDEMİR, Samuel, *İstanbul Mozaikinde Süryaniler*, İstanbul: Promat Basın Yayın 2009.
- _____, *Dini Kurallarımız*, Glane/Losser (Hollanda): Bar Hebraeus Verlag 1988.
- AYDIN, Cebail, *Süryani Kadim Patriği Mar İğnatiyos I. Zekka Ayvaz'ın Türkiye'ye Ziyareti*, İstanbul: Süryani Ortodoks Kilisesi Metropolitliği 1982.
- BARSAM, I. Efrem, *Ruhsal Hazine Dua Kitabı*, çev. Samuel Akdemir, İstanbul: Arı Matbaacılık 1989.
- _____, *Zihniyetlerin Bahçesinde Deyruzzafaran Manastırı'nın Tarihi ve Mardin Abraşiyesi ile Manastırlarının Özet Tarihi*, çev. Gabriyel Akyüz, ed. İ. Özcoşar-H. H. Güneş, İstanbul: Prestij Reklam 2006.
- _____, *Saçılmış İnciler*, Arapça'dan Süryanice'ye çev. Hanna Dolapönü, Süryanice'den Türkçe'ye çev. Zeki Demir, İstanbul: Resim Ofset 2005.
- BAR ŞAWME, Tuma, *Dünden Bugüne İstanbul Süryanileri*, Södertälje/İsveç: Nsibin Yayınları 1991.
- BİLGE, Yakup, *Süryanilerin Kökeni ve Türkiyeli Süryaniler*, İstanbul: Zafer Matbaası 1991.
- BROCK, Sebastian P. (ed.), *Saklı İnci*, İngilizce'den çev. Gabriel Rabo, c. I-II-III, İstanbul: Onur Ofset 2006.

⁸²I. Efrem Barsam, *Ruhsal Hazine Dua Kitabı*, çev. Samuel Akdemir, İstanbul: Arı Matbaacılık 1989, s. 1-173, Samuel Akdemir, *Dini Kurallarımız*, Glane/Losser (Hollanda): Bar Hebraeus Verlag 1988, s. 1-96.

- ÇERME, Tomas, “SurpAsdvadzadzin Ermeni-Süryani Kilisesi”, Tarih ve Toplum, sy. 202, İstanbul Ekim 2002, ss. 36-37.
- DEMİR, Zeki, *Habsus*, İstanbul: Anadolu Ofset 2013.
- _____, *Süryani Kilisesi Öğretisine Göre Kilisenin Kutsal Yedi Gizi (Sır) ve Kilise İçindeki Tinsel İşaretler*, İstanbul: Zafer Matbaası 1995.
- GÜNEL, Aziz, *Türk Süryaniler Tarihi*, Diyarbakır: Oya Matbaası 1970.
- ÖZCOŞAR, İbrahim, “19. Yüzyılda Mardin Süryanileri”, Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Doktora Tezi), Kayseri 2006.
- RABO, Gabriel, “Süryani Diasporasında Kiliseler ve Toplumsal Kuruluşlar”, Almanca’dan Türkçe’ye çev: Edip Bayındır, *Avrupa Birliği, Türkiye ve Süryani Göçü Sempozyumu*, İstanbul: Bilgi Üniversitesi Göç Araştırmaları ve Uygulamaları Merkezi 26 Mayıs 2005.
- SÂKA, İshak, *Kenisetes-Suryaniyyetu*, Şam: Matabi’u Elif Bave’l-Edib 1985.
- SEYFELİ, Canan, “Osmanlı Devleti’nde Gayrimüslimlerin İdari Yapısı: Süryani Kadim Kilisesi Örneği”, *Süryaniler ve Süryanilik*, haz. A. Taşğın, E. Tanrıverdi, C. Seyfeli, c. I-IV, İstanbul: Orient Yayınları 2005, c. I, ss. 251-265.
- _____, “Osmanlı Devlet Salnamelerinde Süryaniler (1847-1918)”, *Süryaniler ve Süryanilik*, haz. A. Taşğın, E. Tanrıverdi, C. Seyfeli, c. I-IV, İstanbul: Orient Yayınları 2005, c. I, ss. 49-140.
- SUSİN, Sait, (ed.), *Resametinin 25. Yılında İstanbul, Ankara ve İzmir Süryani Ortodoks Metropoliti ve Patrik Vekili Mor Filüksinos Yusuf Çetin*, İstanbul: Matsis 2011.
- ŞAKARER, Truman, “Tarlabaşı Kilisesi Tarihi”, İdem, sy: 7-8, İstanbul Kasım 2004, ss. 14-19.
- ŞİMŞEK, Mehmet, “Süryani Kadim Patriklik Nizamnamesi (1914)”, SBArD, Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi, Diyarbakır Eylül 2005, sy. 6, ss. 725-742.
- <http://www.reyono.net/menu.aspx?s=14&t=abrasiye>, 13.11.2012
- <http://suryanikadim.org/haber.aspx?h=111>, 06.09.2013.
- <http://suryanikadim.org/kitaplar.aspx>, 10.09.2013.
- http://suryanikadim.org/ortodoks_cemaati.aspx, 12.12.2012.
- http://suryanikadim.org/ortodoks_toplumu.aspx, 13.11.2012.
- <http://suryanikadim.org/yonetim.aspx>, 09.09.2013.



ÇOKLU ZEKÂYA DAYALI ÖĞRETİMİN ALTINCI SINIF ÖĞRENCİLERİNİN MATEMATİK DERSİNDEKİ BAŞARILARINA VE ÜSTBİLİŞLERİNE ETKİLERİ*

*Fatmagül DURMUŞ***

Ahmet Şükrü ÖZDEMİR

ÖZET

Bu araştırmada, çoklu zekâ kuramına uygun olarak hazırlanan ders planlarının uygulanması ile gerçekleştirilen öğretimin öğrencilerin matematik dersindeki başarılarına ve üst biliş becerilerine etkisi olup olmadığının araştırılması amaçlanmıştır. Bu amaçla, bu araştırmada ön test-son test kontrol gruplu deneysel yöntem kullanılmıştır. Araştırma, İstanbul ili Anadolu yakasında bulunan bir ilköğretim okulunun altıncı sınıfında öğrenim görmekte olan toplam 60 öğrenci üzerinden yürütülmüştür.

Hazırlanan ders planlarının uygulanmasının öncesinde, deney ve kontrol gruplarına 30 sorudan oluşan matematik başarı testi uygulanmıştır. Ayrıca, deney grubundaki öğrencilerin baskın olan zekâ alanlarının belirlenmesi amacıyla çoklu zekâ envanteri uygulanmıştır. Uygulama sonrasında ise, her iki gruba da asal sayılar ünitesiyle ilgili soruların da yer aldığı 30 soruluk bir son test uygulanmıştır. Bununla birlikte, hem uygulama öncesinde hem de uygulama sonrasında, her iki gruba 21 cümleden oluşan üst biliş öğrenme stratejileri geliştirme envanteri de uygulanmıştır. Çoklu zekâ kuramına uygun olarak gerçekleştirilen uygulamalar esnasında, deney grubundaki öğrencilerle ilköğretim altıncı sınıf programında yer alan asal sayılar ünitesinin öğretimi çoklu zekâ kuramına dayalı olarak hazırlanan ders planlarına uygun bir şekilde gerçekleştirilmiştir. Bununla birlikte, kontrol grubunda asal sayılar ünitesinin öğretiminde ise geleneksel yöntemler kullanılmıştır. Araştırma verilerinin SPSS 15.00 paket programı kullanılarak analizleri yapılmış ve yorumlanmıştır. Verilerin normalliği Kolmogorov-Smirnov Testi ile homojenlikleri ise One-Way Anova Testi yapılarak incelenmiştir. Verilerin güvenirliliğini ölçmek için Cronbach Alpha Modeli kullanılmıştır. İlişkisiz verilerin bir faktöre göre farklılaşması üzerine yapılan istatistik için veriler normal dağılım gösterdikleri için, örneklemelerin analizinde Independent Samples t-testi kullanılmıştır. Birden fazla bağımlı değişkene tek bir bağımsız değişkenin etki ettiği durumlarda tek yönlü MANOVA, ilişkili örneklemelerin farklılaşması üzerine yapılan istatistikler için ise verilere t-testi (Paired Samples t-test) uygulanmıştır. Uygulanan testlerde α anlamlılık seviyesi 0,05 olarak alınmıştır.

*Bu makale Crosscheck sistemi tarafından taranmış ve bu sistem sonuçlarına göre orijinal bir makale olduğu tespit edilmiştir.

** Dr. Öğretmen MEB, El-mek: fatmagulhoca@gmail.com

Araştırma sonucu, deney grubundaki öğrencilerin matematik dersindeki başarılarının ve üst bilişsel becerilerinin kontrol grubundaki öğrencilerden daha yüksek olduğuna işaret etmektedir.

Anahtar Kelimeler: Çoklu Zekâ, Üst Biliş, Matematik Öğretimi

THE EFFECTS OF THE EDUCATION BASED ON THE MULTIPLE INTELLIGENCE APPROACH ON THE SIXTH GRADE STUDENTS' MATHEMATICS COURSE ACHIVEMENT AND METACOGNITIVE SKILLS

ABSTRACT

The aim of this study is to investigate the effects of the lessons plans, prepared based on the multiple intelligences approach, on the students' mathematics achievement and metacognitive skills. This study uses a pre-test/post-test with control group design. The sample space is chosen as 60 sixth grade students studying in a primary school in Istanbul.

The pre-test scores were used to verify that the levels of knowledge of both groups of students are equal prior to the intervention. At the end of the intervention a post test was delivered to both groups whose content covered all the subjects that were taught during this period. Multiple intelligences inventory with a satisfactory reliability coefficient, the aim of which is to measure students' levels of intelligences which the inventory intends to measure. Mathematics achievement tests in the forms of a pre-test, post-test and a test measuring the level retention and metacognition scale were applied. The lesson plans based on the multiple intelligence approach were applied to the experimental group. Differently, the traditional methods were applied to the control group. Data were analyzed using the SPSS 15.00 computer software. The level of significance was taken as 0,05. The tests used to examine the data provided below:

- Kolmogorov-Smirnov Test for normality.
- One Way Anova Test for homogeneity
- Cronbach Alpha for reliability
- Independent Samples t-test for unrelated data by a factor of differentiation
- One Way MANOVA impact on more than one dependent variable in cases where a single independent variable.
- Paired Samples t-test for statistics conducted on samples related to the differentiation of.

The results of the study indicated that the experimental group students' mathematics achievement and metacognitive skills is higher than the control group students.

Key Words: Multiple Intelligences, Metacognition, Mathematics Teaching

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013



1.Giriş

1980’li yılların başlarına kadar geçen süreçte “Çoklu Zekâ Teorisi”ne kadar, dünya eğitim tarihinde insan zekâsı üzerine pek çok görüş ortaya atılmıştır. Yıllarca insanların doğuştan belli bir zekâya sahip olduğuna ve yaşamını onunla sürdürdüğüne inanılmıştır. Günümüzde insan zekâsının sınırları, araştırmalarla birlikte yeniden çizilmeye başlandı. 1900’lü yılların başlarından 1980’li yıllara kadar, dünya eğitimcileri yoğunlukla, insanlarda IQ denilen yalnızca Matematiksel-Mantıksal ve Sözel-Dilsel becerilerin işlendiği zekâ kavramı üzerinde çalıştılar. 1980’lere kadar bir insanın zeki olduğunu söyleyebilmek onun normalin üzerinde bir IQ puanı almasına bağlıydı. Yıllardır IQ’ ya dayalı geleneksel zekâ anlayışıyla yapılan eğitimlerde, sözel veya sayısal zekâya sahip olan öğrenciler zeki kabul edilip, bu iki zekâ türü dışındaki farklı yetenekleri olan öğrenciler ise zeki olarak nitelendirilmemiştir. Sözel-Dilsel Zekâ ve Matematiksel Zekâ dışındaki bütün zekâ türlerinin göz ardı edildiği bir sistemde öğrenme zevkinden uzak standart müfredat programlarının uygulanması ve tek düze beyinler yetiştirme anlayışı ile pek çok yaratıcı beyin keşfedilememiştir. 1983 yılında ilk kez Harvard Üniversitesi profesörü Howard GARDNER tarafından bu gerçek gün yüzüne çıkarılmış ve 8 farklı zekâ türü insanlarla tanıştırılmıştır. Çoklu zekâ kuramına göre sayısal veya sözel alanlarda başarılı olamayan öğrenciler başarısız olarak nitelendirilmeyip, hangi alanlarda başarılı oldukları araştırılıp bulunmalıdır. Yani öğrencilerin ne yapamadıklarına değil, onların nasıl ve hangi yollarla en iyi öğrendiklerine bakılmalıdır. Bu yapıldığı takdirde, eğitimin “çocuklardaki farklı ilgi, ihtiyaç ve yetenekleri ortaya çıkarma ve bunları sınıftaki öğrenme-öğretme sürecinin temelleri olarak kullanma” amacı da gerçekleştirilmiş olacaktır. Literatür tarandığında bu kuramla ilgili yapılan pek çok araştırma bulmak mümkündür. Özlem Doğan Temur (2001), Nilay Bümen (2003), Osman Nafiz Kaya (2002) ve Gökcan Yılmaz (2002) tarafından yapılan çalışmalar sonucunda kullanılan çoklu zekâ yöntemlerinin öğrencilerin akademik başarılarına etkileri olduğuna ulaşılmıştır.

Eğitimde bilinçli bireyler yetiştirme çabaları, üst biliş kavramının ortaya çıkışı ve bu konuda yapılan çalışmalarla birlikte daha anlamlı bir yol izlemeye başlamıştır. Üst biliş, en geniş anlamıyla; insanın algılama, hatırlama ve düşünmesinde yer alan zihinsel faaliyetlerin farkında olması ve bunları kontrol etmesi olarak tanımlanmaktadır (Huitt, 1997; Hacker ve Dunlosky, 2003). Bireyin bilişsel süreç ve ürünleriyle ilgili bilgisi ve bu konudaki farkındalığına üst biliş denilmektedir (Selçuk, 2000). Yapılan pek çok araştırmada üst bilişin, çocukların ve yetişkinlerin eğitiminde önemli yeri bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır (Schoenfeld, 1985; Mevarech, 1999; Schurter, 2001; Marge, 2001; Kapa, 2001; Teong, 2002; Kramarski, Mevarech ve Arami, 2002; Victor, 2004). Diğer yandan bazı araştırmalarda ise, başarı düzeyi ile üst biliş becerileri arasında anlamlı ilişki bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır (Deseote ve Roeyers, 2002; Case, Harris ve Graham, 1992). Üst biliş ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi ortaya koyan araştırmalar, üst biliş öğretimi yoluyla başarının yükseltilmesine yönelik deneysel araştırmaları da beraberinde getirmiştir. Bu amaçla yapılan araştırmaların sonunda da, üst biliş yeteneklerini geliştirmeye yönelik öğretim süreçleri uygulanan çocukların matematik başarısında olumlu yönde ve anlamlı artışlar olduğu ortaya çıkmıştır (McDougall ve Brady, 1998; Naglieri ve Johnson, 2000; Teong, 2002; Victor, 2004).

2. Araştırmanın Amacı

Çoklu Zekâ Teorisinin temel ilkeleri doğrultusunda, öğrencilere farklı eğitim ve öğretim teknikleri sunarak, öğrencilere nasıl öğrendikleriyle ilgili bilinç kazandırmaya çalışmak öğretmenlerin en önemli görevlerinden biri haline gelmektedir. Çoklu zekâ kuramıyla ve ya üst bilişle ilgili yapılan uygulamaların öğrencilerin akademik başarılarına olumlu etki oluşturduğu araştırmalardan farklı olarak, bu araştırmada çoklu zekâ kuramına uygun olarak hazırlanan ders planlarının uygulanması ile gerçekleştirilen öğretimin öğrencilerin matematik dersindeki başarılarına ve üst biliş becerilerine etkisi olup olmadığı araştırılmıştır. Bu araştırmanın amacı,

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013

ilköğretim okulları 6.sınıf öğrencilerinin matematik derslerinde çoklu zekâ kuramıyla hazırlanan ders planlarıyla yapılan öğretimin öğrencilerin matematik dersindeki başarılarına ve üst biliş becerilerine etkilerini araştırmaktır. Bu amaçla, bu araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- Deney grubu öğrencilerinin uygulama öncesi üst bilişleri ile uygulama sonrası üst bilişleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- Kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesi üst bilişleri ile uygulama sonrası üst bilişleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- Deney ve kontrol gruplarının uygulama sonrası üst bilişleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- Deney grubu öğrencilerinin uygulama sonrası üst bilişleri ile son başarı testi ve hatırlama testi puanları arasında bir ilişki var mıdır?

3. Yöntem

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada deneysel yöntemin kullanıldığı deney grubu öğrencileri ile geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol grubu öğrencilerinin matematik başarıları arasındaki ve üst bilişleri arasındaki farkı ortaya koymak amacıyla ön test- son test kontrol gruplu deneysel yöntem kullanılmıştır.

Sosyal Bilimlerde deneme modeli; bir varsayımın sınanması amacı ile koşulları deneyi yapan tarafından hazırlanan ve bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etki ya da yönünü ortaya koymayı amaçlayan bir gözlem türüdür (İslamoğlu, 2002: 63-67). Uygulama, bağımsız değişkeni oluşturan “çoklu zekâya dayalı öğretimin”, bağımlı değişkeni oluşturan “öğrencilerin matematik dersindeki başarıları ve üst bilişleri üzerine etkileri”ni belirlemek amacıyla yapılmıştır.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırma 2010–2011 Eğitim-Öğretim yılı birinci döneminde, İstanbul ili Anadolu yakasında yer alan bir ilköğretim okulunun farklı iki şubesinde öğrenim görmekte olan altıncı sınıf öğrencileri üzerinden uygulanmıştır. Uygulamanın yapıldığı ilköğretim okulunda altıncı sınıf düzeyindeki 5 farklı sınıf içerisinde matematik başarıları birbirine yakın olan iki sınıf seçilmiştir. Seçilen sınıflardan biri deney grubu diğeri ise kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Çalışma grubu, araştırma kapsamına alınan sınıfların her birinde 30 öğrenci olmak üzere toplam 60 öğrenciden oluşmaktadır.

3.3. Veri Toplama Araçları ve Veri Toplama

Araştırma sürecinden elde edilen verilerin kaynağını; deney grubu öğrencilerine araştırma öncesi uygulanan çoklu zekâ envanteri, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin matematik dersi başarı testinden aldıkları ön test, son test testi puanları ve öğrencilere uygulama öncesi ve sonrası uygulanan biliş ötesi öğrenme stratejileri envanterinden aldıkları puanlar oluşturmaktadır.

Uygulamalar esnasında, deney grubundaki öğrencilerle, çoklu zekâya dayalı olarak hazırlanan ders planları ile ders işlenirken, kontrol grubu öğrencileriyle geleneksel olarak işlenmiştir. Ayrıca araştırmacı tarafından oluşturulan ders planları ve etkinlikler kullanılmış, sınıf ortamında öğrencilerin çoklu zekâ alanlarına uygun bir öğrenme ortamı oluşturulmuştur. Yapılan öğretimden sonra öğrencilere her dersten sonra ödev ve çalışma kâğıtları dağıtılmış ve öğrencilerin durumuna göre bir sonraki ders için plan düzenlenmiştir.

3.3.1. Çoklu Zekâ Envanteri

Araştırmada Ahmet Saban (2004) tarafından geliştirilen çoklu zekâ envanteri kullanılmıştır. Envanter, her bölümü 8 cümleden oluşan, 10 bölümlük toplam 80 cümleli bir ankettir. Her bölümün ilk cümlesi öğrencilerdeki Sözel-Dil Zekâsını, ikinci cümlesi Mantıksal-Matematiksel Zekâyı, üçüncü cümlesi Görsel-Uzaysal Zekâyı, dördüncü cümlesi Müziksel-Ritmik Zekâyı, beşinci cümlesi Bedensel-Kinestetik Zekâyı, altıncı cümlesi Sosyal Zekâyı, yedinci cümlesi İçsel Zekâyı, son cümlesi ise Doğacı Zekâyı ölçmek amacıyla hazırlanmıştır. Çoklu Zekâ Envanteri 5'li likert tipinde olup, olumsuz yargıdan olumlu yargıya doğru 0'dan 4'e kadar numaralandırılmış ve envanter 320 puan üzerinden değerlendirilmiştir.

Araştırmada uygulanan çoklu zekâ envanterinden elde edilen alfa güvenirlik katsayısı 0,861 olarak bulunmuştur.

Çoklu zekâ envanteri deney gruplarındaki öğrencilerin sahip oldukları en yüksek zekâ düzeylerini belirlemek amacıyla uygulamanın başında yapılmıştır.

3.3.2. Matematik Başarı Testleri (Ön Test ve Son Test)

Bilgi Testleri, Milli Eğitim Bakanlığı' nın ilköğretim okullarında uyguladığı seviye tespit sınavlarında ve Talim ve Terbiye Kurulu' nun ilköğretim okulları matematik dersi kitabı olarak onayladığı ders kitaplarından seçilen sorulardan oluşturulmuştur. Çoktan seçmeli 30' ar sorudan oluşan ön test ve son testteki soruların seçiminde uygulama okulu matematik dersi öğretmenlerinin görüşlerine de başvurulmuştur. Soruların değerlendirilmesi yapılırken her doğru soru için 1 puan verilip 30 puan üzerinden değerlendirilmiştir.

Araştırmada uygulanan matematik başarı testlerinden elde edilen alfa güvenirlik katsayıları ön test için 0,800 ve son test için ise 0,845 olarak bulunmuştur.

3.3.3. Biliş Ötesi Öğrenme Stratejileri Envanteri

Araştırmada Ayşen Gürçan (2004) tarafından geliştirilen biliş ötesi öğrenme stratejileri envanteri kullanılmıştır. Araştırmada uygulanan biliş ötesi öğrenme stratejileri envanterinin alfa güvenirlik katsayısı 0,826 olarak bulunmuştur.

Biliş Ötesi Öğrenme Stratejileri Envanteri 4'lü likert düzeyinde hazırlanmış, olumsuz yargıdan olumlu yargıya doğru 1'den 4'e kadar numaralandırılmış ve envanter toplam 84 puan üzerinden değerlendirilmiştir.

Bu testler öğrencilerin başarıları arasındaki farkı ölçmek amacıyla, deney ve kontrol gruplarına, uygulama başlamadan önce öğrencilerin o zamana kadar işledikleri konuları içeren ön test, uygulama bittikten sonra ise uygulama konularının da yer aldığı sorulardan oluşan son test olarak uygulanmıştır.

3.3.4. Ödev ve Çalışma Kâğıtları

Deney gruplarındaki öğrencilerin çoklu zekâ alanları göz önünde bulundurularak hazırlanan ders planlarına göre işlenen derslerin son 15 dakikasında öğrencilere dağıtılan çalışma kâğıtları ve derslerden sonra evde yapmaları için dağıtılan ödev kâğıtları araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Ödev ve çalışma kâğıtları dağıtıldıktan bir sonraki ders öğrencilerle beraber cevaplandırılmıştır.

3.4. Verilerin Analizi

Araştırmada, deney ve kontrol grupları öğrencilerinin ön test, son test ve üst biliş öğrenme stratejileri envanteri puanlarının ortalamalarına, yüzde ve frekans dağılımlarına bakılmıştır. Ayrıca, deney grubu öğrencilerinin çoklu zekâ envanterine vermiş oldukları cevaplar incelenmiştir.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013

Verilerin normal dağılım sergileyip sergilemediklerini incelemek için Kolmogorov-Smirnov Testi kullanılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının homojenliklerini test etmek için, analizi yapılacak verilerin aritmetik ortalamaları karşılaştırılmış, ayrıca One Way Anova Testi kullanılarak verilerin homojenlikleri hakkında yorumlar yapılmıştır. Verilerin güvenilirliğini ölçmek için de, Cronbach Alpha Modeli kullanılmıştır.

Deney grubundaki öğrencilerin zekâlarını belirlemek amacıyla kullanılan Çoklu Zekâ Envanterinden elde edilen verilerin aritmetik ortalamaları, maksimum ve minimum değerleri, frekans dağılımlarına yer verilmiş ve yorumlar yapılmıştır. Uygulanan anlam çıkarıcı testlerde α anlamlılık seviyesi 0,05 olarak alınmıştır.

İlişkisiz verilerin bir faktöre göre farklılaşması üzerine yapılan istatistik için veriler normal dağılım gösterdikleri için, örneklemelerin analizinde Independent Samples t-testi kullanılmıştır. Birden fazla bağımlı değişkene tek bir bağımsız değişkenin etki ettiği durumlarda tek yönlü MANOVA, ilişkili örneklemelerin farklılaşması üzerine yapılan istatistikler için ise verilere ilişkili örneklem t-testi (Paired Samples t-test) uygulanmıştır.

4. Bulgular

Tablo 1’ de, deney grubu öğrencilerinin uygulama öncesi ve sonrası üst biliş puanları arasında fark oluşup oluşmadığını araştırmak için yapılan t-testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 1: Deney Grubu Öğrencilerinin Uygulama Öncesi ve Sonrası Üst Bilişlerinin Farklılaşmasına İlişkin t-Testi Sonuçları

	N	$\bar{X}$	ss	sd	t	P
Ön Üst Biliş	30	53,56	7,77	7,76	-2,094	0,045
Son Üst Biliş	30	56,53	10,00			

Tablo 1’ deki deney grubu öğrencilerinin uygulama öncesi ve sonrası üst bilişlerinin farklılaşmasına ilişkin t-testi sonucunda bulunan p değeri 0,045 olup 0,05 değerinden küçük olduğu için deney grubu öğrencilerinin uygulama öncesi ve sonrası üst bilişleri arasında anlamlı bir fark olduğuna karar verilir. Bu farkın yönünü belirlemek için deney grubu öğrencilerinin uygulama öncesi ve sonrası üst biliş puanları ortalamalarına bakıldığında; uygulama öncesi puan ortalamaları 53,56 iken uygulama sonrası puan ortalamalarının 56,53 olduğu görülmektedir. Ortalamalar uygulama sonrası puan ortalamaları lehine olduğu için, t-testi sonucu bulunan anlamlı farkın uygulama sonrası lehine olduğu sonucuna varılmıştır.

Tablo 2 de, kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesi ve sonrası üst biliş puanları arasında fark oluşup oluşmadığını araştırmak için yapılan t-testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 2: Kontrol Grubu Öğrencilerinin Uygulama Öncesi ve Sonrası Üst Bilişlerinin Farklılaşmasına İlişkin t-Testi Sonuçları

	N	$\bar{X}$	ss	sd	t	P
Ön Üst Biliş	30	53,66	8,53	8,78	0,166	0,869
Son Üst Biliş	30	53,40	9,32			

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013

Kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesi ve sonrası üst biliş puanlarının farklılaşmasına ilişkin t-testi sonucunda bulunan p değeri 0,869 olup 0,05 değerinden büyük olduğu için kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesi ve sonrası üst biliş puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı anlaşılr.

Tablo 3’ te, kontrol grubu öğrencileri ile deney grubu öğrencilerinin son üst biliş puanlarında anlamlı bir fark olup olmadığını araştırmak için yapılan t-testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 3: Kontrol ve Deney Grubu Öğrencilerinin Uygulama Sonrası Üst Bilişleri Arasındaki Farka İlişkin t-Testi Sonuçları

Gruplar	N	$\bar{X}$	ss	F	t	P
Deney Grubu	30	56,53	10,00	0,172	1,255	0,215
Kontrol Grubu	30	53,40	9,32			

Tablo 3’ teki kontrol ve deney grubu öğrencilerinin son üst biliş puanları arasındaki farka ilişkin t-testi sonucunda bulunan p değeri 0,215 olup 0,05 değerinden büyük olduğu için kontrol grubu öğrencileri ile deney grubu öğrencilerinin öğretim sonrası üst bilişleri arasında anlamlı bir fark olmadığına karar verilir.

Ancak deney ve kontrol gruplarının uygulama öncesi üst biliş ölçeği verilerine bakıldığında kontrol grubu olarak belirlenen grubun uygulama öncesi puan ortalamalarının deney grubundan daha yüksek olduğu görülür. Ayrıca uygulama sonrasında kontrol grubunun puanları ortalamasında 0,26 puanlık bir azalma olurken (uygulama öncesi puanı 53,66 ile uygulama sonrası puanı 53,40), deney grubunun puanları ortalamasında ise 2,97 puanlık bir artış (uygulama öncesi puanı 53,56 ile uygulama sonrası puanı 56,53) söz konusudur.

Tablo 4’ te deney grubu öğrencilerinin öğretim sonrası üst bilişlerine göre son test ve hatırlama testi puanlarındaki farklılığa yönelik uygulanan MANOVA testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 4: Deney Grubu Öğrencilerinin Son Üst Bilişlerine Göre Son Test ve Hatırlama Testi Puanlarındaki Farklılığa Yönelik MANOVA Sonuçları

	F	df1	df2	Sig.
Son Test	35,666	23	6	0,000
Hatırlama Testi	3,822	23	6	0,049

Tablo 4’teki MANOVA testi sonucunda bulunan p değerleri son test için 0,000 ve hatırlama test için 0,049’ dur. Buradan deney grubunun çoklu zekâ kuramıyla hazırlanan ders planlarıyla yapılan öğretim sonrası alınan son test puanları ve hatırlamaları, gruptaki öğrencilerin uygulama sonrası üst bilişlerine göre değişme göstermektedir.

5. Sonuç ve Öneriler

Çoklu zekâ kuramıyla hazırlanan ders planlarıyla uygulanan öğretimin öğrencilerin matematik dersindeki başarılarına ve üst biliş becerilerine etkisinin araştırıldığı bu çalışmada önemli sonuçlara ulaşılmıştır.

Araştırmada öğrencilerin matematik başarı testi ve üst biliş ölçeği sonuçlarına bakılmıştır. Yapılan testler sonucunda deney ve kontrol grubu öğrencilerinin hem son başarı testi hem de hatırlama testi puan ortalamaları arasında anlamlı farklar bulunmuştur.

Bu konuyla ilgili olarak yapılan çalışmalarda ulaşılan sonuçlara benzer şekilde bu çalışmada da çoklu zekâ kuramı destekli öğretim uygulanan öğrencilerin başarıları olumlu şekilde etkilenmiştir.

Eğitimde pek çok kuramdan daha ciddi ve belirgin etkiler oluşturabilen çoklu zekâ kuramının farklı öğretimsel şablonlar sunmasının yanında, öğrenci merkezli olması ve öğrenmede derinlik sağlaması bu kuramın eğitimciler tarafından tercih edilebilirliğini artıracakı düşünülmektedir.

Araştırma sonucunda ayrıca deney grubundaki öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası üst bilişleri arasında anlamlı bir fark bulunurken, kontrol grubundaki öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası üst bilişleri arasında anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin uygulama sonrası üst bilişleri arasında ise bir fark bulunmamıştır. Ancak uygulama sonrası ortalamalara bakıldığında deney grubu öğrencilerinin son üst biliş ölçeği puan ortalamalarının (56,53), kontrol grubu öğrencilerinininkine (53,40) göre daha yüksek olduğu görülmektedir. İki grubun öğretim sonrası üst bilişleri arasında anlamlı olmasa da bir fark oluştuğu söylenebilir.

Konu ile ilgili literatür tarandığında çoklu zekâ kuramı ile ilgili olarak çeşitli disiplinlerde ve farklı şekillerde yapılan pek çok araştırmada genellikle geleneksel yöntemlerle yapılan karşılaştırmalar görülmektedir. Araştırma sonucuna benzer olarak Azar, Presley ve Balkaya (2006), Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı Öğretimin Öğrencilerin Başarı, Tutum, Hatırlama ve Bilişsel Süreç Becerilerine Etkisi adlı çalışmalarının sonunda çoklu zekâ kuramı temelli fizik öğretiminin öğrencilerin fizik dersi başarılarının, bilişsel süreç becerilerinin ve hatırlama düzeylerinin, geleneksel yöntemle kıyasla daha yüksek olduğunu bulmuştur. Buradan da çoklu zekâyâ dayalı öğretim uygulamanın öğrencilerin üst bilişleri üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın önemli sonuçlarından biri de deney grubu öğrencilerinin son üst bilişleri ile son başarı testi ve hatırlama testi puanları arasındaki ilişki ile ilgilidir. Yapılan testin sonucunda deney grubundaki öğrencilerin son başarı testi ve hatırlama testi puan ortalamaları son üst bilişlerine göre anlamlı bir şekilde değişmiştir. Kaya ve Fırat (2011) çalışmalarının sonucunda akademik başarıları yüksek olan öğrencilerin üst bilişsel becerilerinin fazla olduğunu belirlemişlerdir. İyi akademik performans gösteren öğrenciler zayıf akademik performansa sahip öğrencilere göre daha iyi üst bilişsel performans gösterirler. Bu çalışmada ise üst bilişsel becerileri iyi olan öğrencilerin akademik performanslarının daha iyi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Elde edilen sonuçlar doğrultusundaki öneriler aşağıda sunulmuştur:

- Öğretmenler, öğrencilere sahip oldukları çoklu zekâ alanlarına uygun öğretim yaparak; öğrencilerin kendilerine güvenlerinin gelişmesini ve öğretim sürecinde öğrencilerin daha katılımcı olmalarını sağlayabilirler.
- Biliş üstü becerileri zayıf olan öğrenciler akademik ve üst bilişsel becerilerini geliştirmek için üst bilişsel eğitimlerden yararlanabilirler.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013



- Yapılacak program geliştirme çalışmalarında öğrencilere üst bilişsel bilgi ve beceri kazandırmaya yönelik etkinliklere ve kazanımlara yer verilebilir.

6. KAYNAKÇA

- AZAR, A., PRESLEY, A., BALKAYA, Ö. (2006). *Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı Öğretimin Öğrencilerin Başarı, Tutum, Hatırlama ve Bilişsel Süreç Becerilerine Etkisi*. H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi (H.U.Journal of Education) 30, 45-54.
- BÜMEN, Nilay (2003). "Gözden Geçirme Stratejisi ile Desteklenmiş Çoklu Zekâ Kuramı Uygulamalarının Erişi, Tutum ve Kalıcılığa Etkisi". Ege Eğitim Dergisi. (3), 2: 65-78.
- CASE, L.P., HARRİS, K.R., GRAHAM, S. (1992). *Improving the Mathematical Problem Solving of Students with Learning Disabilities: Self-regulated strategy development*. The Journal of Special Education, 26, 1-19.
- DESOETE, A., ROEYERS, H. (2002). *Off-line Metacognition – A Domain-specific Retardation in Young Children with Learning Disabilities*. Learning Disability Quarterly. 25, 123-139.
- GÜRCAN, A. (2004). *Biliş ötesi öğrenme stratejileri ölçme aracının geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik çalışması*. Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 4 (2), 123-136.
- HACKER, D.J., DUNLOSKY, J. (2003). *Not All Metacognition Is Created Equal*. New Directions For Teaching And Learning, 95, 73-79.
- HUITT, W. (1997). *Metacognition*. Educational Psychology Interactive. Valdosta, GA: Valdosta State University.
- İSLAMOĞLU, H.A. (2002). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. İstanbul: Beta.
- KAPA, E. (2001). *A Metacognitive Support During the Process of Problem Solving in a Computerized Environment*. Educational Studies in Mathematics, 47, 317-336.
- KAYA, N.B., & FIRAT, T. (2011). *İlköğretim 5 ve 6. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme –Öğretme Sürecinde Üst bilişsel Becerilerinin İncelenmesi*. Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 1(1).
- KAYA, O. (2002) Yüksek Lisans Tezi: "İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Atom ve Atomik Yapı Konusundaki Başarılarına, Öğrendikleri Bilgilerinin Kalıcılığına, Tutum ve Algılamalarına Çoklu Zekâ Kuramının Etkisi" Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, 2000-2002.
- KRAMARSKİ, B., MAVARECH, Z.R., ARAMİ, M. (2002). *The Effects of Metacognitive Instruction on Solving Mathematical Authentic Tasks*. Educational Studies in Mathematics, 49, 225-250.
- MARGE, J.J. (2001). *The Effect of Metacognitive Strategy Scaffolding on Student Achievement in Solving Complex Math Word Problems*. (Doctoral Thesis). Riverside, CA: University of California.
- MCDUGALL, D., BRADY, M.P. (1998). *Initiating and Fading Self-management Interventions to Increase Math Fluency in General Education Classes*. Exceptional Children, 64, 151-166.
- MEVARECH, Z.R. (1999). *Effects of Metacognitive Training Embedded in Cooperative Settings on Mathematical Problem Solving*. The Journal of Educational Research, 92, 195-205.

- NAGLIERİ, J.A., JOHNSON, D. (2000). *Effectiveness of a Cognitive Strategy Intervention in Improving Arithmetic Computation Based on the PASS Theory*. Journal of Learning Disabilities, 35, 591-597.
- SCHOENFELD, A. (1985). *Mathematical Problem Solving*. San Diego, CA: Academic Press.
- SCHURTER, W.A. (2001). *Comprehension Monitoring and Polya's Heuristics as Tools for Problem Solving by Developmental Mathematics Students*. (Doctoral Thesis). San Antonio, TX: The University of the Incarnate Word.
- SELÇUK, Z. (2000). *Gelişim ve Öğrenme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- TEMUR, Özlem D. (2001). *Çoklu Zekâ Kuramına Göre Hazırlanan Öğretim Etkinliklerinin 4. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Erişilerine ve Öğrenilen Bilgilerin Kalıcılığına Etkisi*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği ABD, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi Yök Tez Dokümantasyon Merkezi, Tez No: 108822, Ankara.
- TEONG, S.K. (2002). *The Effect of Metacognitive Training on Mathematical Word-Problem Solving*. Journal of Computer Assisted Learning, 19, 46- 45.
- VİCTOR, A.M. (2004). *The Effects of Metacognitive Instruction on the Planning and Academic Achievement of First and Second Grade Children*. (Doctoral Thesis). Chicago, IL: Graduate College of the Illinois Institute of Technology.
- YAVUZ, K. (2001). *Eğitim-öğretimde çoklu zekâ teorisi ve uygulamaları*. Ankara: Özel Ceceli Okulları Eğitim Dizisi-1,.
- SABAN, A. (2004). *Çoklu zekâ teorisi ve eğitim*. Ankara: Nobel.
- YILMAZ, G. (2002). *İlköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Vatan ve Millet Ünitesinde Çoklu Zekâ Kuramına Göre Geliştirilen Eğitim Durumunun Öğrencilerin akademik Başarısına Etkisi ve Öğrenci Görüşleri*, Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, 2002, s. 34-74.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013





SIYASAL İSLAM'IN YÜKSELİŞİ VE SÖNÜŞÜ: İSLAMCILIK VE İSLAMOFOBİ KONUSUNDA BİR DEĞERLENDİRME

*Süleyman ELİK***

ÖZET

Panislamizm Batı değerlerine ve Batı çıkarlarına karşı bir tehdit olarak algılanmıştır. Buna ilaveten İslamcılık ve buna bağlı olarak yeşeren İslami hareketler; seküler Arap, seküler Fars ve seküler Türk rejimlerince tehdit olarak görülmüş ve kontrol edilmesi elzem olan bir sosyal olay olarak değerlendirilmiştir. İslamofobiya algılamasının 11 Eylül olaylarının ile başlamadığı ve bunun tarihsel olarak Haçlı Savaşları, Batı Liberalizmi ve son olarak Medeniyetler çatışması ile, İslam Batı toplumları için bir iç tehdit olarak tanımlanmıştır. 11 Eylül olaylarının Batı toplumlarında tutması ve bu politikanın sürekliliğinin olması toplumu tehdit olarak gösterilen İslam'a karşı Batı toplumlarının davranışı “*Sistemi Gerçekleştirme Kuramı*” cevap vermektedir. Bu çalışmada Müslümanların dini kimliklerinin coğrafyası tanımlanarak politik etki alanları belirlenmeye çalışılmıştır. Bu çalışma, İslami cemaatlerin uluslararası sistemin devamı olan İslam dünyasında ki seküler rejimler tarafından kuşatıldığı ve negatifleildiğini iddia etmektedir. Türkiye özelinde İslami hareketler toplumda militarist bir İslamcı anlayışı ve İran tarzı İslamcı devrimi önlemiştir. İslamofobiya karşı İslamcı tepki iki kısma ayrılmaktadır; militarist İslam ve dinler arası diyalog ve medeniyetler ittifakı alanında oluşturulan uluslararası platform gibi diyaloga açık olan akımlardır. Bu çalışma her iki akımı da ele almakta ve değerlendirmeye çalışacaktır.

Anahtar Kelimeler:İslamofobi, Siyasal İslam, İslamcılık, İran İslam Devrimi, Batı Liberalizmi, ve İslami hareketler.

THE RISE AND FALL OF POLITICAL ISLAM: AN ASSESSMENT FOR ISLAMISM AND ISLAMOPHOBIA***

ABSTRACT

[Pan] Islamism is a [transnational] threat for Western values and societies and Islamism is an internal for state establishments, which characterizes legitimacy deficit regime in Muslim countries. Hence, Islamic movement classified as an internal threat, which is more dangerous than external threat that perception is another practice of Islamophobia in Muslim countries. There is a continuity of conflict

**Yrd. Doç. Dr. İstanbul Medeniyet Üniversitesi Uluslararası İlişkiler, E-mail: eliksuleyman@gmail.com, suleyman.elik@medeniyet.edu.tr.

*** First draft of this paper was presented at the conference of “Fourth Annual Conference: From Theorizing

between crusade [Christian Warfare] and Jihad [Muslim Warfare] understanding that produce anti-Western discourse in Muslim World and Islamophobia in West. Islamophobia is viewed a product of clash of cultural conflict or clash of civilization concept after the end of Cold War. Islamic movement is a product of nation state, and modernism. Hence, Islamism cannot be classified as a social movement demanding the civic society. It has been employed as continuity of patronage in use of state-society relations. Islamic (revolution in Iran) could not produce a civic society but create a political patronage putting regime survives in scope. Therefore, revolutionary movement in the Middle East does not reflect a revolution which rehabilitate state-society relations under the banner of social contract.

Key Words: Islamophobia, Political Islam, Islamism, Iranian Islamic Revolution, western liberalism, and Islamic movement.

Introduction

This paper investigates the impact of Islamism, Iranian Islamic revolution and Islamophobiain international relations. The analysis of these different variables provides an assessment about sarcastic relations between Muslims and West. The history of Islamophobia in the West is not a new concept; it goes back to the expansion of Muslims states towards Europe. Since the beginning, the norms and principles of Islam has challenged Eurocentric economic, political and sociatival system. Even though Islamic religion does not offer any economic and political system, it has been experienced progressive development in institutional form. Hence, the claims of Islamism and political Islam do not only deconstruct people's identity but also create a new economic and political system.

After the failure of Pan-Islamism project, which could not protect the Ottoman Empire from dissolution, British and French mandate system dominated Muslim countries politics and created an imaginary states and society in Arab Middle East. These colonial transform the tribal and patronage societies and then their post-colonial experiences introduced [Arab] secularism under banner of nationalism and authoritarian modernization.¹ Due to nature of legitimacy deficit leadership in Muslim countries, Islamism has been emerged as an anti-colonial or self-colonial opposite movement. Therefore, political leadership perceives Islamism and Political Islam as an internal threat for their regime survival, which has seen, more dangerous than external threat.² In fact, this is a new practices of Islamophobia has been experienced in the Muslim countries collaborated with colonizers. Therefore, Islamist does not only aim to destroy legitimacy deficit regimes in the Muslim countries but also to challenge the global capitalist system and its role type of man. However, Islamic movement failed to be a civic movement demanding free and wealthier society. It cannot be defined as a social movement against state hegemony.

Even though Muslims are fully aware that UN has done nothing to stop preemptive attack of U.S. led war in Afghanistan and Iraq or control the outburst of Islamophobia or to safeguard the ordinary rights of the Muslims who are suffering on a daily basis due to the actions being taken by Western governments in pursuit of the war against the threat posed by terrorism. For Turkish cases, to understand the management of Islamic movement in Turkey and state-society relations, it

¹ Faisal al-Afai, "The Death of Arab Secularism" *The National*, 3 November 2012, available from <http://www.thenational.ae/authors/faisal-al-yafai>, internet; accessed 13 November 2011.

² David Steven R, *Choosing sides: alignment and realignment in the Third World*, (Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1991).

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013



requires to analyze Turkey's dependency relations with U.S. government. It can be defined as patron-client relationship in the framework of collective security organization in NATO. The comparative outlook provides necessary evidence to find out institutionalization of Islamophobia to imply racialization issue of Muslims in globe. The connection between Global War and terror and 28th February Process is still disputable. The Islamism in Turkey has been viewed through the lens of Islamophobia during the 28th February Process and equalized with savage mind and terrorism by image creation in media. The secular establishment and its cohorts have contributed towards reinforcing Islamophobia for holding onto their power in order to protect their self-interests, even at the expense of the masses.

From methodological and theoretical perspective, there are four assumptions will be analyzed and some theoretical application has been employed to understand state- society relations in this paper.

Assumption 1. [Pan] Islamist idea has been perceived a [transnational] threat for Western values and interest

Assumption 2. Islamism is an internal threat and more dangerous threat than external one for secular regime and oligarchies in the Muslim countries.

Assumption 3. Islamophobia is a product of clash of cultural conflict or clash of civilization concepts rooted from Western liberalism emerged again with the end of Cold War.

Assumption 4. Islamophobia encourage securitization in domestic politics by prioritizing the state's security, which is more important than people's security.

In order to test these four assumptions, we put some restriction to codify three variables [Political Islam, Iranian Islamic Revolution and Islamophobia] to continue consistency in major framework. In so doing Islamic movement cannot be explained by Gramsci's concept of "historic bloc" against hegemonic powers,³ but JurgenHabermas' concept of "public sphere" can explains the pathologic relationship between centre and periphery in Muslim countries.⁴ In addition to this, the concept of "opportunity space" gives the operational measurement that would be applicable in Turkish cases. After the Arab Spring, it is time to revisit the prejudices against Islam and Muslims either in Muslim countries or in other non-Muslim states. System Justification Theory will explain the success and continuity of politics of "Islamphobia" in this research.

Development of Contemporary Political Islamic Thinking

The geopolitical importance of Muslim world has been declined since the 17th century. The "Great Game" between Russia and Great Britain resulted in demarcation of Afghanistan with Durand Line agreement between Afghan government and British India in 1883.⁵ The major transition occurred after the failure of Pan-Islamist policy of Sultan Abdul Hamid II in 1909 and lost of Ottoman power in 1918.⁶ The second demarcation of Muslim land has been experienced in Turkistan (including Central Asia and Xinjiang region) and new mapping of former Ottoman territory in the Balkans, North Africa and Middle East. The demarcation of India and creation of Pakistan in the territory of Afghanistan create continues power struggle between colonial project states which were most of them established after the WWI and WWII. Politically weak structured states and illegitimacy deficit leadership has invited the foreign power penetration into Muslim

³ Simms Rupe, "Islam Is Our Politics? A Gramscian Analysis of the Muslim Brotherhood (1928--1953)", *Social Compass*, 49/4(2002): 563-582.

⁴ Habermas Jürgen.. *The Structural Transformation of the Public Sphere: An Inquiry Into a Category Of Bourgeois Society* (Cambridge: Mass MIT Press, 1989).

⁵ Holdich Thomas Hungerford, *The Gates Of India, Being And Historical Narrative* (London: Macmillan, 1910).

⁶ Türköne Mümtazer, *Cemaleddin Afgani* (Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı 1994).

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013



countries. Consequently, Muslim world lost their representation and their voice in international relations.

The main figures of Islamism

In order to restore the political power, parallel to Arab nationalism, Muslim intellectuals have looked for a renewal of Islam to rejuvenate Islamic societies. Intellectual history of political Islam provide a wide range discourse produced by Afghani, Abduh, Rashid Rida and Hasan al-Banna and Mavdudi. Pan-Islamism first introduced by Jamal Al-Din Al-Afghani (1838-1897) who struggle for unity of Muslims, independence of Muslims states, and modernization of governments against Western imperialism and corrupted regimes. His fellow student Mohammad Abduh (1849-1905) worked for renewal of reopening gates of interpretation (Ictihad) and emulates Western modernization by reinterpreting authentic original sources of Islam. In the same framework, Rashid Rida (1865-1933) supported the idea of caliphate and democracy and modernization while he was critical to the West.⁷ Hassan Al-Banna (1906-1949) who was founder of the Muslim Brotherhood in Egypt is considered as the first social movement has developed political Islam. In India Abu'lKelam Azad tried to keep united India and mobilized Indian Muslims under the Caliphate Movement but failed to do so.⁸

The Phases of Islamism

There is no clear-cut separation between Pan-Islamism and Political Islam. There appear some continuity and change Islamist ideology and mobilization of Islamic movement in Muslim World. This essay claim that either Pan-Islamism or Political Islam has been emerges as a political movement against western military and cultural imperialism. Pan-Islamist ideology dominated seven zones of Muslim world indicated below until dissolution of Ottoman Empire and removal of Caliphate institution in 1924.⁹ Despite having some continuity and change between Pan-Islamism and Political Islam; there was a major shift in doctrine of Islamism with rediscovery of IbnTaymiyya (architect of Selefî Doctrine). The mobilization of Islamism has not much strong social background but most of them acted elitist and demand Islamic Government. For instance, Ihvan-i Muslim in Arab World and National Movement in Turkey acted against secularist regime. Despite having a certain success, some scholar such as Oliver Roy has viewed political Islam as a failed project.¹⁰ The fallacy of using Islam, rooted, as an ideology from in religious and historical terms is that the actual practices shaped by modernity. Hence, Political Islam reflects some problematic context. It is renewed attention with Islamic Revolution in 1979 and especially after 11 September 2001. From secularist and western point of view, Islamism has been seen a sources of threat, anti-democratic movement, anti-modern and anti-western movements which is now equal to terrorism.

Is IslamistGroups a SocialMovement?

Although the Muslim Brothers in Egypt (1928-1954) is considered as first modern Islamist movement, the rise of Pan-Arab nationalist movement in other word Arab secularism under the management of GamalAbdunnasir in Egypt and Baath Party in Iraq and Syria changed the balance of power in the region. After the failure of Pan-Arabism with the catastrophic consequences of Six Days War in 1967, Islamism rose again and then replaced with Arab nationalism since late 1960s.

⁷Keddie Nikki R. *An Islamic Response to Imperialism : Political and Religious Writings of SayyidJamāl Ad -Din Al-Afghānī*(Berkeley: University of California Press, 1968).

⁸DoğrulÖmer Rıza, *ÂzadAbülkalām: ÖLümsüzMüdafaa* (İstanbul: Yöneliş Yayıncılık 1959).

⁹DemirciSevtap and Mehmet Morali, *BelgelerleLozan: TaktikStratejikDiplomatikMücadele : 1922-1923* (İstanbul Çağaloğlu: Alfa, 2011).

¹⁰Roy Olivier, *The Failure of Political Islam* (Cambridge (Massachusetts): Harvard University Press, 1994)

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013



Instead of the identity gap being filled by loyalty to individual states, a substitute, trans-state identity, Islamism came to dominate among populations and movements.

As we mentioned above, the establishment of Islamist movement cannot be classified as a social movement. In fact social movement is defined as “A sustained series of interactions between power holders and persons successfully claiming to speak on behalf of a constituency lacking formal representation, in the course of which those persons make publicly visible demands for changes in the distribution or exercise of power, and back those demands with public demonstrations of support.”¹¹ In a sense that Islamism is contentious collective action and making demands expressing grievances and less institutionalized as such political parties. Together with Islamism, the aim of political Islam is to provide cultural authenticity and regain the dignity of Muslim people against the Western cultural and military superiority. The Islamists struggle for autonomy/independence against Western dominance and intervention. The other aim of political Islam is to remove corrupt rulers and authoritarian regime, but Islamic movement play essential role as agent between state and society, hence it has been controlled and managed by central government directly or indirectly.

Management of Islamism in Turkey

As mentioned, Islamism is viewed as internal threat for leadership of secular regime and Arab monarchies. Steven David explains the internal threat is more dangerous threat than external one. Hence the management of internal threat in Muslim countries is another question needs to be analyzed.¹² There are two kind of theoretical approaches that explain the importance of Islamism in foreign policy making. These are neo-utilitarianism and constructivism.

Neo-utilitarianism presumes that material structures between state establishment (core) and periphery determine interests/threats. In fact, Islamic movement grown up in the periphery and introduces an alternative discourse against leadership (core). With the rise of Arab Spring, Turkey's experience with Islamic movement captures international attention. Turkey's engagement with the west provided an opportunity to the peripheral identities to find an “opportunity space” to flourish. The construction of the Turkish religious identity is based on various roots, which are completely different from the Messianic roots of Islam in Shiism. Turkish authoritarian modernization also provides a new form of Turkish Islamic Synthesis in which these reformation programmes from above generate religious groups integrated with secular state establishment. These Islamist groups provide a great contribution to the modernization of Turkey. However, Kemalist republican nationalism could not replace the multi-level appeal of Islam. It had to bandwagon with traditional Islam to balance the threat emerging from the radical Islamic movements. The relations between Islamist groups and the secular establishment resembled the metaphor of mistress relations. The amazing explanation which signifies the relation between Islamic groups and the state came from Ismail Amasyali who is one of the decision makers of the Suleymanci Islamist groups in Turkey, which has domestic and international networks. He said that “Islamic groups are not a party or Sufi groups but they are established for the social needs of Turkey by intelligent and wealthy people and they aim to live as part of the state regime and system.”¹³ Therefore Islamic groups never go to conflict with the military and constitutional organizations.

On the other hand, the other Islamic groups (associations/communities) constitute the traditionalist Islam and political Islam which is considered within this category and pro-Sunni Islamic radical group, IBDA-C (The Islamic Great East Raiders' Front) is exceptional in Turkey

¹¹ Tilly, Charles, *Social Movements, 1768-2004* (Boulder: Paradigm Publishers, 2004), 306.

¹² David Steven R, *Choosing sides*.

¹³ Hurriyet, 22 May 2007:3

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013

but they have not found any logistic support from society so far.

It can be claimed that political Islam and Islamic groups have grown up under protection of secularist establishment as the agent of the state to modernize society in the periphery, as Kemalism could not penetrate to the layers of society in the periphery but the management of Islamic groups to modernize peripheral identities provide a perpetual political transition in Turkey. With the failure of military governments, secularist establishment had to re-adjust Turkey's domestic and international politics by expanding "*opportunity space*" in favour of peripheral identities. In this line, the victory of Justice and Development Party (JDP) in parliamentary elections in November 2002 was a seismic event in Turkey, culturally as well as politically. The nature of Turkey's policy changed under the banner of 'New Activism' of JDP, which is an off-shot of Erdogan's politically oriented Islamic parties. Turkey's new '*emancipatory*' approach to security affairs in the form of both internal or external threat perception differentiated from the previous governments, which changed Turkey's relations with centre-periphery relations. It might be identified that opportunity space impedes the radicalization of Islamic movement in Turkey and blockades expansion selefi type of Islamic understandings and Iranian Islamic Revolution. It can be said that neither religious political ideology nor militarist type of Islam model could be accommodate in the Turkish Islamic model of understanding. Turkish Islamic synthesis has not produced Islamist radicals but introduced by journalist, writers and poets.

In a sense, there is no difference on realist understanding of state in Muslim countries but the major difference between nation states in the West and Muslim countries is that they are less transparent and pursue state/group/individual interests. On the one hand, constructivism gives more credibility to identities, including Islam, does matter (not just material factors) in shaping actors' ideals of their interests. In fact, Islamism is constantly constructed and re-constructed in different ways depending on the contexts. Hence, political Islam has a variety of strains, some are modernist, and whether it takes an anti-Western or violent form depends on context.

The Political and Religious Zones of Islam

Unlike Bernard Lewis's new geo-cultural definition and then Huntington's homogenous religious or civilizational entity termed 'Islam', Hakan Yavuz argues that there are seven diverse ethno-cultural zones are Arab, Persian (Shi'a), Turkish, South Asian (Pakistan, India, Bangladesh, and Afghanistan), Malay-Indonesian, African and Minority (Diaspora) zones.¹⁴ I believe that we can divide this diverse ethno religious zone into two different categories; Turko-Persian and Arab Zone including Wahhabis or Shiite and Sunnite zones. There are some certain differences within Twelve Shiism about political involvement of Shia clerics, especially Shiite in Iran and Iraq, including Bahrain, Lebanon, Qatar, Saudi Arabia. Whilst Iranian Shiism rooted from Usuli school of thought, most density of Arab Shiism originated from al-Akhbari school of thought.¹⁵ This religious diversification can also introduce another zone of Political Islam. Each zone has different policy agenda and therefore follows nationalist foreign policy that give different meaning to the concept of *ummah* as a distinctive national forms. For instance Arab states views that rather than representing whole Muslim unity, they imply that the *ummah* means the unity of Arab nations. Due to absence of interdependence relations between these religious zones, there is no functionality of Organization for Islamic Conference (OIC), Gulf Cooperation Council (GCC) and Arab League. It has no epistemic community to think about inter-governmentalism and functionalism for multi-

¹⁴Yavuz M. Hakan, "Cleansing Islam from the Public Sphere". *Journal of International Affairs*. 54/1 (2000), 21.

¹⁵ Newman Andrew J. "The Nature of the Akhbārī /Uṣūlī Dispute in Late Ṣafawid Iran". Part 1: 'Abdallāh al-Samāhijī's "Munyat al-Mumārīṣīn". *Bulletin of the School of Oriental and African Studies*, (University of London) 55/1(1992): 22-51. And Newman Andrew J. "The Nature of the Akhbārī /Uṣūlī Dispute in Late Ṣafawid Iran". Part 2: The Conflict Reassessed", *Bulletin of the School of Oriental and African Studies* (University of London) 55/2 (1992): 250-261.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013



layered governance of Muslim countries. In general it is expected that Pan-Islam constrain states to pursue a common Islamic interest and generate Islamic power in world politics.

Graham Fuller emphasizes that foreign policy differences between Muslim nation states. He calls that Political Islam, or purist Islamic foreign policy is opposed Western dominance of the international economic order, but accept capitalism (if with some moderate redistribution of wealth to benefit the poor) and oppose Western (individualistic) definition of human rights as universal principles. Some of them follow hardline policy towards Israel and look for a WMD deterrent or equal arms control for all states in the area such as Iran. Due to having priority about national interest and their interdependent relations with U.S., even where Islamic movements have seized state power such as Erdogan's party in Turkey and Mursi's government in Egypt, they have not been able to act together to advance an Islamic agenda or Islamic power in world politics. For instance, there is an uneasy relationship between Sunni and Shiite Islam since the conversion of Iran from Sunni fold to Shiite religion. This was one of the examples of religious nationalism between Ottoman Turkey and Safavid Iran. A new version of Islam was devised by innovators such as Ali Shariati (mix Islam & Marxist revolution) and Khomeini who infused it with populism, anti-imperialism that expressed the interests of dissatisfied social strata and Third World states. Despite having flexibility in religious and political doctrine, much greater authority and role of the clergy, the supreme leader's (Velayat e-Faqih) ultimate authority has been identified as a ruler of the jurisprudent play essential role in Iranian politics.

Containment of Iranian Islamic Revolution

In aspect of theoretical framework, Khomeini's critics of Westphalia's nation state and nationalism accused them of playing an imperialist game of divide and run, to exploit the Islamic countries' natural sources—an essential paradigm of the Third World country politics. He believes that the unity of Muslim nations is one of the essential elements of Islamic religion.¹⁶ Therefore, the revolution was seen as necessary not only for Iran but also as an essential step for the other (Islamic) nations. Khomeini ensured that Iran did not aim to control other Islamic countries but rather to support any struggle against imperialism. As part of such an imperialist bloc, the revolutionaries aimed to establish a military, economic and political bloc against Christendom.¹⁷ This religious political rhetoric is the new expression of pan-Islamist policies of the Ottoman state in 19th century but is more factual than the previous one and forms a challenge to the capitalist and communist regimes in the international system.

However, United States launched the counter-revolution, which refers to a policy of trying to reverse a revolution, and by extension, to policies designated to prevent revolutionary movements that have already gained some momentum from coming to power.¹⁸ During the Iran-Iraq war 1980-1988, the activities encompassed reversal, demolition, suppression, containment in the region to manipulate the Islamic character of regime and marginalized Iran in the Middle East. The CIA spent \$30 Million in the mid 1980's, founding the anti Khomeini groups in the region, while the Saudis poured \$25 Million into a failed coup attempt in 1982 and between 1979 and 1982 Baghdad squandered \$150 million to overthrow the Khomeini regime late in the Iran-Iraq War.¹⁹ In 1990s a commitment to international militancy fostered clashes between Iran and the United States, thus Iran was cast as a rogue state by United Nations and it has done so by applying the dual contentment policy. In the 2000s, Iran sustained its international status quo as an "axis evil" member for the West.

¹⁶ZenginBahri, *İslam Yolunda Savaş* (Ankara, Iran İslam Cumhuriyeti, Kültür Merkezi Yayınları, 1988).

¹⁷ZenginBahri, *İslam Yolunda Savaş*.

¹⁸Halliday Fred, *After the Shah* (Washington: Institute of Policy Studies, 1979).

¹⁹Crenshaw Martha, *Terrorism in Context*, (University Park, Pennsylvania State University Press, 1995).

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013



On the one hand, even though Iran did not apply any systematic revolutionary politics towards Turkey, but supported the small groups whose personal connections did not have a place in Turkish society. Iran's revolution also diminished the expansion of the Soviet regime in the Middle East and strengthened Turkey's position in the Western security system. Turkish secular state-establishment feared that the new regime of Iran inspires /establishes ties (with) the reactionaries (irticacılar) to weaken Turkey's western outlook. Instead of religious arguments by Iran, this young radical Islamic movement in 1990s subscribed to the political version of Iran's revolution. This different rhetoric and perceptions signify that neither the Turkish state nor Turkish Islamists understand the realities of Iran or the Middle East. Using the religious symbolic term to challenge Turkey's alliance, such as putting forward the Greater Satan for the United States and Lesser Satan for Israel and attacking the Turkey's symbolic secular establishment (Ataturk), the issue of headscarves, the Selman Rushdie Affair and Jerusalem Night provided a critical understanding of Turkey-Iran religious and ideological confrontation. The Turkish religious establishment does not allow any revolutionary interference with society. The only Islamist who applauded the Iranian Islamic revolution was the Radicaller (Fundamentalist) in 1980s and 1990s. These small Islamist groups number about 300 in Turkey and that some of the group members financed the Jihad in the Afghanistan and Chechnya. Most of them generally rejected the traditionalist Islam identity construction of state, Sufi-based Islam and other religious traditionalist groups, but Turkish state had allowed them the necessary Sunni fundamentalist resources or books as such Sayyid Qutb's *Ma'alim fi al-Tariq* (Milestones) to impede the Shia political rhetoric in Turkey. Though some claim that political Islam ended after 1990s, the reality of ideological absence bases on their marginal and anarchical complex identity. Hence, the groups could not survive in the Turkish community and its account vanished in the Islamic environment in western part of Turkey after the 28th February process in 1997. Thus, Turkish Sufi oriented and Islamist positivist theories of Said Nursi and the liberal Islamic model of Hizmet (Gulen) groups could not permit the promotion of any revolutionary or Selefi militant political models in Turkey. Iran has no influence on Alevi society, which differentiates, in the space of society as a distinguished religious identity form. The connection to the radicals was also cut off by the Khomeini's death. Hence, only Twelver Ja'feri groups are now open to Iranian religious influence in Turkey--but they are under supervision by the state and are forced to go Najaf for religious training rather than Qum.

Abrahamian pointed out that Khomeini does not qualify as a fundamentalist because he both implicitly and explicitly accepts the existence of the territorial nation state by talking in terms of the Iranian land and Iranian nation.²⁰ Ehteshami suggested that his utilitarianism placed Islam in service of Muslim community's temporal needs rather than the supreme spiritual dictates of Islam.²¹ Similar to Abrahamian and Ehteshami's argument, the doyen of Iranian Foreign policy, Ramazani points that the legitimate means for exporting the revolution was unclear.²² Despite its universalistic discourse, the critics of Menashri suggest that Khomeini's Islamic Government concept did not present a blueprint for the unification of the whole Muslim people nor did Khomeini lay down specific guidelines for a new scheme of foreign relations.²³ The adventure of revolutionary policies of Iran is eventually adapted to the changing global developments and the internal economic, political and social constraints in Iran.²⁴

Iran actively support to the Shiites in Yemen, Bahrain, Kuwait and Hezbollah in Lebanon

²⁰ Abrahamian Ervand, *Khomeinism: Essays on The Islamic Republic*, (Berkeley: University of California Press, 1993)

²¹ Sidahmed Abdel Salam and Anoushiravan Ehteshami, *Islamic fundamentalism* (Boulder, Colo: Westview Press, 1996).

²² Ramazani Rouhollah K, "Iran's Hostage Crisis: International Legitimacy Matters", *Comparative Studies of South Asia, Africa and the Middle East*. 25 /2 (2005): 273-278.

²³ Menashri David, *Post-Revolutionary Politics in Iran: Religion, Society, And Power*, (London: Frank Cass, 2001).

²⁴ Başer Alev Erkilat, *Orta Doğu'da Modernleşme ve İslami Hareketler*, (Ankara: Hece Yayınları, 2004).

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013



in framework of Shiite sphere of influence. Whilst United State lost an important ally in the region, the Islamic Revolution created as alternative political theory to impede the expansion of Soviet Union.²⁵ Post-Khomeini decline of ideology attempts at export of revolution inflicted high military and economic costs a more pragmatic foreign policy in supporting of HAMAS and Kurdish nationalist PKK.

Saudi –Wahhabism

The collation between Wahhabi family and Saudi Monarchy introduces a Sunni fundamentalist Islamic revivalist movement (strict interpretation of Sharia), has adopted the rule of ‘Defender of Islam’, and advocate of Islamic solidarity (vis-à-vis the external world) in wider Muslim world. This Islamic identity, the basis of regime legitimacy, dictates that Saudi distance itself from the West. However, geo-political insecurity and oil-driven economic integration into the Western capitalist world drew it into alignment with the West (e.g. against Iran, against Iraq). Saudi’s support for Sunni Islamist groups in the region against secular regimes / Shiites and support for Muslim Brotherhood in Egypt, Syria challenges the regional governments. Recruiting and financing Mujahedeen for Afghanistan (with CIA) and Chechnya has been seen as a Saudi penetration into Turko-Persian and Russian political zones served in the same direction of regional competition.

Eurocentric Approach to the Muslim World

According to orientalist, Islamism is an unchanging, and uniform culture, which is naturally anti-modern, cause of Middle East instability, violence and under-development. Islamism is also considered as a driving force in a clash of civilizations against the West. For instance, Bernard Lewis claims that Islam’s hostility to the West is not a matter of legitimate grievances, but an irrational reaction of an ancient rival against a more advanced civilization.²⁶ Emmanuel Sivan argued Islamism is centrality of war in the Muslim world.²⁷ Besides that Judith Miller sees Islamism as anti-democratic and anti-human rights.²⁸

On the one hand, anti-Orientalist critique provides another outlook for the nature of Islam. For instance, Edward Said proclaims that Orientalists have a political agenda and nearly all are Zionist publicists who dominate the media and shapes U.S. public opinion toward Islam, especially in time of crisis.²⁹ Similarly, Ernest Gellner assumes that Islam does not contradict modernity, but is the great faith closest to seek a modernity that does not exclude religious values.³⁰ In addition to these, Graham Fuller views that radical Islam is rooted in real grievances against Western behavior, not a clash of culture.³¹ One must accommodate moderate Islamists and their grievances in order to marginalize the violent terrorists. Nowadays, civilizational conflict, above all between the West and militant Islam, has replaced the East-West ideological cleavages as the main axis of world politics. For Benjamin Barber claims that Western globalization “McWorld” provokes a reaction from the threatened culture (Jihad).³² Evidence of this is the polarization of opinion, about Islamism. Islamophobia in the West associated with terrorism that dramatically improve negative

²⁵ Halliday Fred, *After the Shah*.

²⁶ Lewis Bernard, *Cultures in Conflict: Christians, Muslims, And Jews in the Age of Discovery*, (New York: Oxford University Press, 1995).

²⁷ Sivan Emmanuel, *Interpretations Of Islam: Past And Present*, (Princeton, N.J.: Darwin Press. 1985).

²⁸ Miller, Judith, *God Has Ninety-Nine Names: Reporting From A Militant Middle East*, (New York: Simon & Schuster, 1996)

²⁹ Said Edward W, *Orientalism*, (New York: Vintage Books, 1979).

³⁰ Gellner Ernest, *Islamic dilemmas: reformers, nationalists, industrialization : The southern shore of the Mediterranean*, (Berlin: Mouton Publishers, 1985).

³¹ Fuller, Graham E, *The Future of Political Islam*, (New York: Palgrave, 2003).

³² Barber Benjamin R, *Jihad vs. McWorld*, (New York: Ballantine Books, 1996).

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013

image of Islam and Muslim countries. Therefore, the Muslim world sees itself as under siege (Fuller and Lesser) of western imperialism.³³

With the collapse of Soviet Russia in 1991, as such previous empire proclaims their political system is eternal, Fukuyama argues that Western liberalism is the only global model with ideological appeal in globe.³⁴ These Western values are transmitted by trans-state networks, which link the West and Western-educated, English-speaking, Muslim upper class (i.e. the people who dominate Muslim states). In tandem with U.S. hegemon under W.G.Bush administration sought to coercively 'export' liberalism. However, Huntington rejects that liberalism will not triumph after the death of communism; there were other ways to modernity (e.g. Islamic, Confucian).

On the one hand, some scholars see that Islam as 'grass-roots counter-hegemony' and is only counter-balancing ideology against neo-liberal capitalism after communism. Clash of Civilizations has been seen in three ways in international relations: (a) Demographic weight Islam has a billion adherents, majorities in 40 states, likely to be 1/3 of the world population by 2050. (b) Muslims are strategically located on the world's oil reserves. (c) Its Diaspora in the West numbers in the millions. Islamism found one way another to mobilize Muslim society has not lost its power to secularization. It has been more integrated into society than other religions. Islamists use modern technology to engineer a global flow of Islamic information and funds, creating 'post-modern' trans-state networks (virtual society, by-passing states) countering Western ones. Mujahedeen Asymmetric warfare in Afghanistan brings on Soviet collapse and in southern Lebanon forces Israeli withdrawal demonstrates the mobilization power of militant Islam. Debates over the role of Islam is another way of understanding the nature of Islam and contents it gives to foreign policy behavior in IR.

Clash of Geo-cultures/Civilizations

Huntington relies on a homo Islamicus, akin to homo-economicus (i.e. capitalists, men driven by economy) as an independent variable, which determines behavior, but this seems to be simple-minded. Islamic identity does not translate directly into (anti-Western or Islamic) foreign policy, which is often driven by state or by class interest, more than by identity.³⁵ Huntington ignores the diversity and fluidity of Islam. Yet, the Muslim world does not just reject Western technology or culture, but rather selects much and rejects some. Even radical Islamists don't reject modernization but want to separate it from Western secularism, materialism, and immorality, which destroy (patriarchal) family life, the cornerstone of civilization.

Most of the tensions with Islam can be explained by conflicts of interests (e.g. over oil, Israel, Western penetration) not over values. Even most of militants are not necessarily anti-Western on cultural grounds. Cultural differences do not automatically lead to a clash of civilizations. Hence, Huntington ignores the possibility of inter-civilizational dialogue. Clashes on interest only get elevated to civilizational conflict when emotive views become self-fulfilling prophecies. 'Gross mishandling of the relationship with Islam can ideologize a divergence of interests'. The US neo-cons and al-Qaida constructing a clash of civilizations, demonizing each other, using violence against each other, but this was by no means inevitable.

³³ Fuller Graham E and Ian O. Lesser, *A Sense Of Siege: The Geopolitics Of Islam And The West*, (Boulder: Westview Press, 1995).

³⁴ Fukuyama, Francis, *The End Of History And The Last Man* (New York: Free Press, 1992).

³⁵ Agāmī, Fu'ād. *The Arab predicament*, 1981.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013



Institutionalization of Islamophobia

There are many multiple faces of Islamophobia³⁶ and rich literature, especially conference papers in two decades.³⁷ There have been continuous military attack [crusade] and liberal discourse attacking Islam directly. For instance, Edmund Burke and Earl Gray resembled Islam as a savage culture, which destroyed the ancient Greek civilization.³⁸ Gladstone attacking the Quran and called it as a cursed book creates a storm in Muslim World in late 19th century. Even though the fear of Islamism has such long historical background, the term of 'Islamophobia' has begun to use in international relation in at the end of 1980s. Islamophobia has been increasingly used to describe the fear of Islam and of Muslims as a social group. Furthermore, various studies and reports have reported a rise of Islamophobia in many Western media. Since then, Islamophobia is an unfounded hostility towards Islam and multiculturalism. Today in the West, Islam is seen as the most disruptive, the culture/civilization that resists (although through it different and variegated national and cultural expressions) to Western values, challenges the Western concept of democracy, refuses to acknowledge the European exclusive Judeo-Christian heritage. In other words, Islam becomes the culture/civilization that 'never the less refuses to be repressed'. To create a multicultural society is not enough to allocate a space for the 'other', but also to accept the transformations that the cultural contacts and cultural interchanges with the 'other' may cause.

Global War on Terror

President Bush ratcheted up the rhetoric, grouping all mainstream and militant Islamists together under the phrase "Islamofascists." He called on Americans to be prepared for a global war on terror, the "inescapable calling of our generation." The global war on terror aim to eradicate the threat of Islamic-radical terrorism (again, a loose and incoherent term) and target rogue states that sponsored terrorism or offered lodging to terrorists. With sweeping, ideological language, Bush and Cheney's crusade set the stage for the American-led invasion of Afghanistan and occupation of Iraq, which was costly in blood and treasure and damaging to America's moral standing in the world. The corruption has become systemic, as to now be institutionalized, a way of doing business, a fact of life. They justify their actions and dismiss critics who do not understand the culture, who do not know that this is how we do things here. There is a thread of ego-justification here that is fed by the group dynamic, not guilt by association, but the lack of guilt by association. System Justification Theory explains the continuity of securitization in internal politics in the West. Muslim minorities in the West perceived as a potential internal threat equalized with terror. The image creation of the Global War on Terror used the image of radical Islamist figures in order to show the violent faces of Islam, which is truly imagined, or false identity definition. The humiliation of Muslim identity with cartoon accidents and broadcasting movies, which humiliate the prophet Islam, measures the voice of Muslim that has been viewed as a subaltern in the West. This is somehow sacrificing of western liberalism due to fear about Islamic terror. The behavior of Western man can be understood with System Justification Theory. The motivational component of system justification means that its effects are exacerbated when people are under psychological threat, or when they feel their outcomes are especially dependent on the system that is being justified. According to system justification theory, people not only want to hold favorable attitudes about themselves (ego-justification) and their own groups (group-justification), but they also want

³⁶Crosfogue Ramon, "The Multiple Faces of Islamophobia" *Islamophobia Studies Journal*, Volume, Issues 1, Fall (2012):9-34. And "Islamophobia, European Modernity and Contemporary Illiberalism" of the journal *Politics, Religion&Ideology*, vol. 14/2, 2013

³⁷International Conference on Islamophobia, organized by the Union of NGOs of Islamic World at the Istanbul Center of Grand Cevahir Congress, 8-9 2007, Fourth Annual Conference: From Theorizing Islamophobia to Systematic Documentation, organized by Center for Race and Gender at the University of California, Berkeley. April 19th and 20th 2013.

³⁸Cobden, Richard, *The political writings of Richard Cobden*, (London: T.F. Unwin, 1969).

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013

to hold favorable attitudes about the overarching social order (system-justification). A consequence of this tendency is that existing social, economic, and political arrangements tend to be preferred, and alternatives to the status quo are disparaged. System Justification Theory differs from the status quo bias in that it is predominately motivational rather than cognitive. Generally, the status quo bias refers to a tendency to prefer the default or established option when making choices.³⁹

Concluding Remarks

Pan-Islamism, Political Islam and Islamic Revolution are controversial concepts since the last two centuries. Western political superiority and cultural dominance enforced the Muslim government to modernize state and societies. Hence, these three concepts have been considered as a product of nation state and modernization since last two centuries. In tandem with, this research had reached five findings in follow. *Firstly*, Pan-Islamism is defeated with WWI and the project of Political Islam has failed to reach Islamic government in the Muslim world. Despite having exceptional character, Iranian Islamic Revolution has been contained either great powers or regional powers since the last three decades. The management of Islamic movement is viewed another policy underpinning the centralization policies of nation states, which aims at attaining of organic society. *Secondly*, this research had been viewed that Islamophobia has been employed by secularist regime of Muslim countries in order to contain Islamist movement's influence in the society. Unofficial alliance relationship between state-establishment and peripheral Islamic identities blockade the creation of civil society and provide the continuity of patronage in the Muslim societies. *Thirdly*, Islamophobia in West has two folds; (a) Islamophobia rooted from western liberalist discourse, which define Islam as a savage type of mind and lifestyle. It takes another form after the Global War on Terror. It has been carried out Cold War in domestic and global politics in order to isolate Islamic identity from the major framework of international system. (b) Due to fear of expansion of Islamism, Western government has to sacrifice western liberalism, which has been gained with long struggle against religious and political authorities since the middle age. Securitization of domestic politics in the Western societies reached some certain success because people felt under psychological threat from unseen enemy. This fear and threat perception encourage continuing policy of Global War on Terror in the framework of System Justification Theory. *Fourthly*, Islamophobia is a product of clash of civilization or clash of cultural conflict demonstrate a sarcastic relation in the international politics. Although this understanding [George W. Bush] define Iran as rogue state and "an axis of evil", Iran could not introduce a free society but create a political patronage by putting regime survive in scope. Therefore, revolutionary movement in the Middle East does not reflect a revolution which rehabilitate state-society relations under the banner of social contract. *Fifthly*, we conclude that Islamic movement is a product of nation state, and modernism. Hence, Islamism can not be classified as a social movement demanding the civic society. It has been employed as continuity of patronage in use of state-society relations during the modernization process.

REFERENCES

- ABRAHAMIAN Ervand, (1993). *Khomeinism: Essays on The Islamic Republic*, Berkeley: University of California Press.
- AJEMI, Fouad, (1992). *The Arab Predicament: Arab Political Thought and Practice since 1967* (Canto original series) Cambridge University Press; 2 edition.

³⁹Jost John T and Orsolya Hunyady, *The Psychology of System Justification and the Palliative Function of Ideology*. (Stanford, CA: Graduate School of Business, Stanford University, 2002)

- BARBER Benjamin R,(1996).Jihad vs. McWorld, New York: Ballantine Books.
- BAŞER Alev Erkilet, (2004). Orta Doğu'da Modernleşme Ve İslami Hareketler, Ankara: Hece Yayınları.
- COBDEN, Richard,(1969).The political writings of Richard Cobden, London: T.F. Unwin.
- CRENSHAW Martha,(1995).Terrorism in Context, University Park, Pennsylvania State University Press.
- CROSFORD Ramon, (2012).“The Multiple Faces of Islamophobia” Islamophobia Studies Journal, Volume, Issues 1, Fall:9-34.
- CROSFORD Ramon, (2013). “Islamophobia, European Modernity and Contemporary Illiberalism” of the journal Politics, Religion & Ideology, vol. 14/2.
- DAVID Steven R, (1991). Choosingsides: alignment and realignment in the Third World, Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- DEMİRCİ Sevtap and Mehmet Moralı,(2011). Belgelerle Lozan: Taktik-Stratejik-Diplomatik Mücadele: 1922-1923, İstanbul Çağaloğlu: Alfa Yayınları
- DOĞRUL Ömer Rıza,(1959). Âzad Abûlkalâm: Ölümsüz Müdafaa, İstanbul: Yöneliş Yayıncılık
- FAİSAL al-Afai,(2012). “The Death of Arab Secularism” The National, 3 November, available from <http://www.thenational.ae/authors/faisal-al-yafai>, internet; accessed November 13, 2013.
- FUKUYAMA, Francis,(1992).The End Of History And The Last Man (New York: Free Press.
- FULLER Graham E and Ian O. Lesser, (1995). A Sense Of Siege: The Geopolitics Of Islam And The West, Boulder: Westview Press.
- FULLER, Graham E, (2003).The Future of Political Islam, New York: Palgrave.
- GELLNER Ernest,(1985).Islamic dilemmas: reformers, nationalists, industrialization: The southern shore of the Mediterranean, Berlin: Mouton Publishers,1985.
- HABERMAS Jürgen, (1989). The Structural Transformation of the Public Sphere: An Inquiry Into a Category Of Bourgeois Society, Cambridge: Mass MIT Press.
- HALLIDAY FRED, (1979). After the Shah, Washington: Institute of Policy Studies.
- HOLDICH Thomas Hungerford,(1910).The Gates Of India, Being And Historical Narrative, London: Macmillan.
- Hurriyet, 22 May 2007:3
- International Conference on Islamophobia, (2007). Organized by the Union of NGOs of Islamic World at the Istanbul Center of Grand Cevahir Congress, 8-9
- JOST John T and ORSOLYA Hunyady,(2002).The Psychology of System Justification and the Palliative Function of Ideology. (Stanford, CA: Graduate School of Business, Stanford University.
- KEDDIE Nikki R.,(1968). An Islamic Response to Imperialism : Political and Religious Writings of Sayyid Jamāl Ad-Din Al-Afghānī (Berkeley: University of California Press.
- LEWIS Bernard,(1995).Cultures in Conflict: Christians, Muslims, And Jews in the Age of Discovery, New York: Oxford University Press.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013



- MENASHRİ David, (2001). *Post-Revolutionary Politics in Iran: Religion, Society, And Power*, London: Frank Cass.
- , Judith, (1996). *God Has Ninety-Nine Names: Reporting From A Militant Middle East*, (New York: Simon&Schuster.
- NEWMAN Andrew J. (1992). "The Nature of the Akhbārī/Uşūlī Dispute in Late Şafawid Iran, Part 2: The Conflict Reassessed", *Bulletin of the School of Oriental and African Studies* (University of London) 55/2 250-261.
- NEWMAN Andrew J. (1992). "The Nature of the Akhbārī/Uşūlī Dispute in Late Şafawid Iran. Part 1: 'Abdallāh al-Samāhijī's "Munyata al-Mumārīsīn". *Bulletin of the School of Oriental and African Studies*, (University of London) 55/122-51.
- RAMAZANİ Rouhollah K, (2005). "Iran's Hostage Crisis: International Legitimacy Matters", *Comparative Studies of South Asia, Africa and the Middle East*. 25 /2 (2005): 273-278.
- ROY Olivier, (1994). *The Failure of Political Islam* (Cambridge (Massachusetts): Harvard University Press.
- SAİD Edward W, (1979). *Orientalism*, (New York: Vintage Books.
- SİDAHMED Abdel Salam and Anoushiravan Ehteshami, (1996). *Islamic fundamentalism* (Boulder, Colo: Westview Press.
- SİMMMS Rupe, (2002). "Islam Is Our Politics? A Gramscian Analysis of the Muslim Brotherhood (1928--1953)", *Social Compass*, 49/4(2002): 563-582.
- SİVAN Emmanuel, (1985). *Interpretations Of Islam: Past And Present*, (Princeton, N.J.: Darwin Press.
- TİLLY, Charles, (2004). *Social Movements, 1768-2004* (Boulder: Paradigm Publishers, 306.
- TÜRKÖNE Mümtazer, (1994). *Cemaleddin Afgani*, Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı.
- YAVUZ M. Hakan, (2000). "Cleansing Islam from the Public Sphere". *Journal of International Affairs*. 54/1, 21.
- ZENGİN Bahri, (1988). *İslam Yolunda Savaş* (Ankara, İran İslam Cumhuriyeti, Kültür Merkezi Yayınları.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013





LİSE ÖĞRENCİLERİNİN SINIF İÇİ İSTENMEYEN DAVRANIŞLARI*

*Ayşe ELİTOK KESİCİ***

Pınar YENGİN SARP KAYA

ÖZET

Sınıf Yönetiminin etkili şekilde yürütülebilmesi derslerin özel hedeflerinin öğrenciler tarafından kazanılmasını sağlamaktadır. Öğrenme ortamını bozan öğrenci davranışlarının önemli bir problem olarak ortaya çıktığı ve öğretimi aksattığı yönündeki öğretmen görüşlerine sıklıkla rastlanmaktadır. Araştırma ile çeşitli branşlardaki lise öğretmenlerinin sınıflarında, öğrenme ortamını bozan ne tür davranışlarla karşılaştıkları saptanmaya çalışılmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırma ile elde edilen veriler sınıf içi gözlemlere, öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre incelenmiştir. Araştırmada nitel araştırma yönteminin gözlem ve görüşme teknikleri kullanılmıştır. Nitel araştırma teknikleri mevcut durumu saptamada derinlemesine bulgulara ulaşmaya olanak sağladığı için sosyal bilimlerde kullanılan etkili tekniklerdir. Araştırmada Aydın İlindeki üç devlet okulunda üç ay boyunca rasgele örnekleme ile seçilen 3 sınıfta 160 saat sınıf içi gözlemde bulunulmuş, aynı sınıflarda öğrenim gören 15 öğrenci ile görüşmeler yapılmış ve aynı sınıflarda derse giren 13 öğretmenle de görüşmeler yapılmıştır. Gözlem ve görüşmelerden elde edilen bulgular NVivo 7 programıyla içerik analiziyle ve betimsel analizle çözümlenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin, izin istemeden konuşma, telefonla mesaj çekme, derste kitap okuma, kağıtla arkadaşlarına mesaj gönderme, derste uyuma ve derse geç gelme gibi olumsuz davranışlar sergiledikleri gözlem ve görüşme sonuçlarından elde edilmiştir. Gözlem ve görüşmelerden elde edilen bulgulara dayalı olarak, uyuma, kopya çekme, konuşma, mesajlaşma ve kitap okuma istenmeyen davranışlarının ilk sırada yer aldıkları görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: İstenmeyen öğrenci davranışı, Sınıf Yönetimi, Lise, Nitel Araştırma Yöntemi

*Bu makale Crosscheck sistemi tarafından taranmış ve bu sistem sonuçlarına göre orijinal bir makale olduğu tespit edilmiştir.

** Yrd. Doç. Dr. Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri BölümüEl-mek: aelitok@adu.edu.tr

UNDESIRABLE INTRACLASST BEHAVIOURS OF SECONDARY EDUCATION STUDENTS

ABSTRACT

Class management's being conducted in an effective way results in gaining the particular aims of the lessons by the students. Students behaviors' ruining the learning environment occurs as an important problem and teachers opinions' about their hindering teaching are frequently encountered. With this study, in the classes of secondary education teachers from different branches, it is tried to be determined that what kind of behaviours that hinder the learning environment are encountered by teachers. In the research qualitative research method is used.

Datas obtained from the research are analyzed according to intra class observations, teachers' and students' opinions. In the research, in 3 classes from 3 state schools, selected by random sampling, 160 hours intraclass observation is made; interviews are made with 15 students having education in the same classes and also 13 teachers teaching in the same classes. Findings obtained from observations and interviews are analyzed through content analysis and descriptive analysis from the programme NVivo 7. According to the results of the research, negative behaviours such as talking without permission, sending messages by cellphones, reading book in the lesson, sending messages to friends by papers, sleeping in the lesson, coming late to the class are obtained from the results of observations and interviews.

Key Words: Undesirable student behaviours, Class management, Secondary education, Qualitative Research Methods.

Giriş

Okul, özgün bir toplumsal sistem, biçimsel bir örgüttür. İnsanların birlikte yaşamlarının doğal bir sonucu olarak kendiliğinden oluşan toplumsal örgütlere karşılık biçimsel örgütler belli bir amaç için kasıtlı olarak kurulur (Aydın, 2005). Okulun amacını gerçekleştirme aracı olan eğitsel etkinliklerin önemli bir kısmı sınıf içinde gerçekleşir. Bu nedenle öğrenci ve öğretmen davranışlarının öğrenme ortamını destekleyici ve sürdürücü olması önemlidir.

Öğrenme ortamının öğretimi destekleyici bir nitelik taşımasını sağlayan unsurlardan birisi de öğretmenlerin istenmeyen davranışlarla baş etme becerilerini geliştirmeleridir. Finn ve diğ. (2008), istenmeyen öğrenci davranışlarını tanımlamışlardır. Bu davranışlar; dersi bölme-geç gelme, derste sürekli konuşma, görevleri tamamlama ve yönergeleri takip etmede başarısızlık/zayıflık, öğretmene yalan söyleme, sınıf ortamını bozma, kavga etme, okulda belaya karışma, alkol kullanımı ve çete üyeliğidir. Okulda ve sınıfta, eğitsel çabalara engel olan davranışların tümü istenmeyen davranış olarak nitelendirilir. Dersin akışını bozan, hedef davranışlara ulaşmayı zorlaştıran veya engelleyen her davranış, istenmeyen davranıştır (İlgar, 2000). İstenmeyen davranış önleme veya istenmeyen davranışla baş etme becerisi gelişmiş olan bir öğretmenin sınıf yönetimi becerisinin de gelişmiş olduğu söylenebilir. Sınıf yönetimi, sınıfta var olan maddi ve manevi öğelerin örgütün amaçları doğrultusunda etkili ve verimli bir biçimde kullanılmasıdır (Arslan, 2012). Sınıf yönetimi anlayışı çeşitli kuramlara göre farklılıklar göstermektedir. Otoriter

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013



kuramlar öğrencilerin istenmeyen davranışlarını dışsal denetim hatalarına bağlarken demokratik kuramlar istenmeyen davranışların, öğrencilerin karşılanmayan duygusal ve ilişkisel gereksinimleri nedeniyle oluştuğunu söyler (Porter; 2000:10). Nedenler konusundaki farklı görüşler hangi davranışların istenmeyen davranış olduğu konusunda da görülebilir. İstenmeyen öğrenci davranışlarının nedenleri: Sınıfın fiziksel yapısı ve donanımından kaynaklanan nedenler, öğretmenden kaynaklanan nedenler, öğrenciden kaynaklanan nedenler, eğitim programı ve öğretim yöntemlerinden kaynaklanan nedenler olmak üzere dört başlık altında ele alınabilir (Beşdok, 2007).

Hangi davranışların istenmeyen davranış olduğu kişiden kişiye göre değişebilir. Watkins ve Wagner (2000:2) de davranışın sapmış ya da sorunlu olarak değerlendirilmesinin; davranışın yapıldığı yere, davranışın sahibine, davranış gözlemleyene, zamana ve davranış yapılırken sınıfın dışından izleyici olup olmamasına göre değişeceğini belirtmiştir. Davranışlar tek başlarına uygunsuz ve sorunlu değildir. Davranış toplumda olduğu için oluştukları toplumun kabul edilebilirlik sınırının ötesinde ise istenmeyen davranış olarak nitelenir (Özyürek, 1999: 4-6).

Sınıfta sorun olmayan küçük davranışlar yanında sorun olarak görülebilecek davranışlar şöyle gruplandırılabilir (Çelik, 2002:166; Evertson vd., 2003:174):

Çok küçük sorunlar: Sınıf işlemlerine ve kurallarına karşı olan davranışları içerir. Etkinliklere zarar verir ancak kısa süreli olduğu için rahatsızlık verici ama küçük davranışlardır. Derste izin almadan yerinden kalkma, derste bir şeyler yeme gibi.

Önemli ama etkileri ve alanı sınırlı olan sorunlar: Öğretim etkinliğini bozan, öğrenmeyi ciddi bir biçimde engelleyen davranışlardır. Bir öğrencinin sürekli ders dışı etkinliğe yönelmesi, başka bir öğrencinin ev ödevlerini yetersiz yapması, sınıfta gezinmesi gibi bunlar sınıf kurallarını çiğneme ve dersten kopma anlamı taşıdığı için ciddi sorunlardır.

Artan ve yayılan sorunlar: Sorunun sürmesi, yayılması ve öğrenme düzenini tehdit etmesidir. Bir çok öğrencinin sınıfta dolaşması ya da öğretmenin uyarısına karşın aralarında konuşmaları gibi.

Davranış bilimcilere göre öğretmenlerin şikayet ettikleri beş tür sınıf içi istenmeyen davranış, önem sırasına göre şunlardır (Charles, 1992):

- 1- *Saldırı*: Öğrencilerin, öğretmen veya diğer öğrencilere fiziksel veya sözlü saldırıları.
- 2- *Ahlaksızlık*: Kopya çekmek, yalan söylemek, hırsızlık.
- 3- *Otoriteye karşı gelme*: Öğretmenlerin kendilerinden yapmalarını istedikleri şeylere itiraz etme.
- 4- *Sınıf içi saygısızlıklar*: Yüksek sesle konuşma, tuhaf davranışlar, sınıfta dolaşmalar.
- 5- *Zamanı boşa geçirme*: Verilen görevi yerine getirmeme, dersle ilgilenmeme, ders dışı işlerle ilgilenme.

1988’de Elton tarafından yapılan araştırmada ilkökul ve ortaokul öğretmenlerinin algılarına göre en çok karşılaştıkları istenmeyen davranışlar fiziksel ve sözel olumsuz davranış değil daha küçük olaylardır. Etrafindakilerle konuşma, diğer öğrencileri engelleme, gereksiz gürültü yapma gibi davranışlar; öğretmenlere ve öğrencilere fiziksel tepki gösterme gibi davranışlara göre çok daha az gösterilmektedir (Charlton& David, 1997: 8). Sarpkaya’nın (2005) liselerde yaptığı araştırmaya göre de hem öğrencilerin hem öğretmenlerin çok önemli gördüğü istenmeyen öğrenci davranışlarıyla az karşılaşmaktadır. En sık karşılaşılan istenmeyen davranışlar görece olarak en önemsiz görülen davranışlardır. Öğretmenlere göre en sık karşılaşılan ilk üç disiplin sorunu “Koridorlarda gürültü yapmak”, “Derse hazırlıksız gelmek” ve “Öğrencilerin birbiriyle itişip

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013



kakışması”; öğrencilere göre “Okul bahçesinde gürültü yapmak”, “Kopya çekmek” ve “Öğrencilerin birbiriyle itişip kakışması” dır. Güneş’in (1999) liselerin resmi kayıtlarını inceleyerek yaptığı çalışmaya göre en fazla ceza verilen davranışlar “ dersin düzen ve akışını bozmak” ile “okulda sigara içmek, bulundurmak” tır. Ağır’ın (1993) Orta Dereceli Okullarda yaptığı çalışmaya göre alt sosyo-ekonomik düzeyde, okula geç kalmak; orta sosyo-ekonomik düzeyde, kopya çekmek; üst sosyo-ekonomik düzeyde, okulu ve çevresini kirletmek en çok karşılaşılan istenmeyen davranışlardır.

Sayın’ın(2001) araştırmasına göre sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminde en sık karşılaştıkları istenmeyen davranışlar, öğretmene arkadaşlarını şikayet etme, arkadaşlarına bağırma, gereksiz gürültü yapma ve derste izin istemeden konuşmadır. Elitok Kesici’nin (2006) araştırmasının bulgularına göre ortaöğretim öğrencilerinin başarı seviyeleri düştükçe çatışma eğilimlerinde artışın olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgudan hareketle öğrencilerin başarılarında artışın olması disiplin sorunlarında azalmanın görülmesini sağlayabilir. Aydın’ın (2001) çalışmasına göre de ilköğretim sınıflarındaki en önemli disiplin sorunları öğrencilerin kendi aralarında konuşmaları ve derse ilgisizlikleridir. Türnüklü, Zoraloğlu ve Gemici’nin (2001: 417) çalışmalarına göre ilköğretim okullarındaki sınıf içi disiplin olayları; dersin işlenmesine, arkadaşlarını engellemeye, öğretmene yönelik olarak sınıflandırılabilir.

Üstün ve Demirbağ’ın (2003) ortaöğretim okullarındaki öğretmenlerle yaptığı nitel çalışmanın bulgularına göre ortaöğretimdeki öğrencilerin güven duygusunun geliştirilmesinin, davranış bozukluklarının istendik yönde yapılandırılmasında ve başarının artırılmasında çok önemli bir etken olduğu görülmüştür. Turanlı’nın (1999) araştırmasına göre, öğretmenlerin sınıf yönetimi davranışları, öğrencilerin bu davranışlara verdiği yanıtlar ve yaratılan öğrenme ortamı arasında yakın ilişkiler vardır. Çağdaş sınıf yönetimi özgürlükçü, amaç yönelimli, öğrenci merkezli bir anlayışı içermelidir (Girmen vd, 2006).

Siyez’in (2009) araştırmasında öğretmenlerin yarısı istenmeyen öğrenci davranışları ile başa çıkabilmek için kendi becerilerinin çok yeterli olmadığına inanmaktadır. Bu araştırma sonucu da göstermektedir ki öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerini geliştirmeleri için daha çok bilimsel araştırmaya ve uygulayıcılara yönelik önerilere ihtiyaç duyulmaktadır.

Bu araştırma ile eğitim- öğretim sisteminin önemli bir ögesi olan öğrencilerin sınıf içi istenmeyen davranışlarının neler olduğu saptanmaya çalışılmıştır. Araştırmada hem oldukça uzun süre gözlemler yapılmış hem de yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Çalışma bu yönüyle bu konuyu veri çeşitlemesi yoluyla araştıran az sayıdaki araştırmadan biri olma özelliği göstermektedir. Diğer yandan hem öğrenci hem de öğretmen görüşlerine başvurularak konunun farklı perspektiflerden nasıl görüldüğünü de ortaya koymaktadır. Araştırma bulgularının sınıf içi davranış sorunlarının neler olduğuna ilişkin kaynaklık edebileceği düşünülmüştür. Ayrıca araştırmanın çözüm arayışı içerisinde olan araştırmacılar ve uygulayıcılar için sorun saptama aşamasında ve çözüme yönelik önerilerin yoğunlaştırılacağı alanları belirlemede aydınlatıcı olabileceği düşünülmektedir. Bu bağlamda çalışmanın amacı ortaöğretim öğrencilerinin sınıf içi gözlemlere, öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre sınıf içindeki istenmeyen davranışlarını belirlemektir.

Yöntem

Araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Gözlem ve görüşmelerden elde edilen bulgular NVivo 7 programıyla, içerik analiziyle ve betimsel analizle çözümlenmiştir.

Araştırmanın çalışma grubunu Aydın İl merkezinde bulunan, ortaöğretim okullarında öğrenim gören 11. Sınıflar oluşturmaktadır. 11. Sınıfların seçilme nedeni Elitok Kesici’nin (2010) Aydın İli’nde yapmış olduğu araştırmada 11. Sınıfların okul yaşam kalitesine ilişkin görüşlerinin

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013



9., 10. ve 12. sınıflara göre daha düşük seviyede çıkmasıdır. Bu sınıf düzeyinde diğer sınıf düzeylerine göre daha fazla istenmeyen davranış olabileceği varsayımıyla 11. Sınıflar seçilmiştir.

Gözlem yapılan sınıflar üç farklı liseden gönüllülük esasına göre sınıf seçilerek belirlenmiştir. Bu liseler üst, orta ve düşük yaşam kalitesine sahip olan liselerdir (Elitok Kesici, 2010).Bu üç lise grubunun her birinden çalışmaya alınacak liseler kura çekme yöntemiyle belirlenmiştir. Belirlenen liselerden sınıf seçmede ise öğretmenlerin araştırma için gönüllülüğü esas alınmıştır. Her liseden birer olmak üzere seçilen üç 11. sınıfta toplam 160 saat sınıf içi gözlem yapılmıştır. Gözlemlerin yapıldığı dersler sözel ağırlıklı derslerdir. Gözlemler sırasında sınıfta olup biten her davranış not edilmiş, notlar o gün içerisinde Word belgesine aktarılmıştır. Gözlemler sonucunda toplam 51 istenmeyen davranış kodu ortaya çıkmıştır. Bu kodlar; derse geç gelme, derste müzik dinleme vb. dir. Bu kodlar belirli temalar altında birleştirilmiştir. Elde edilen kayıtlar içerik analiziyle çözümlenmiştir.

Öğretmen ve öğrencilerle görüşmeler yapılmıştır. Öğretmen ve öğrencilerle yapılan görüşmelerde kullanılan görüşme formu yarı yapılandırılmış görüşme formlarıdır. Bu formlar alanyazın taraması, uzman görüşü ve gözlemlerden elde edilen bulgular ışığında hazırlanmıştır. Görüşme yapmak için gözlem yapılan sınıflarda öğrenim gören öğrenciler arasından 15 kişi seçilmiştir. Öğrencilerin seçiminde maksimum örnekleme ye yer verilmiştir. Bu sınıflarda ders veren öğretmenlerin tamamı 13 kişidir. Bu sınıflarda derse giren öğretmenlerin hepsiyle görüşmeler yapılmıştır. Böylece görüşme için belirlenen çalışma grubu 28 kişiden oluşmuştur.

Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirliği artırmak için kodlayıcının kodladığı verileri belli bir süre sonra tekrar kodlaması önerilmektedir. Araştırmacı kodladığı verileri 60 gün sonra tekrar kodlayarak kodlama güvenilirlik katsayısındaki tutarlılığa bakmıştır. Güvenirliği arttıran bir başka öge ise ikinci bir kodlayıcının kodlama yapmasıdır. İkinci kodlayıcı olarak daha önce doktora tezini nitel araştırma üzerine yapmış, nitel araştırma ile ilgili çeşitli eğitimlere katılmış bir öğretim üyesinden yardım alınmış ve iki kodlayıcı arasındaki güvenilirlik katsayısı tutarlılığına bakılmıştır. Nitel araştırmada geçerliği arttırmanın önemli bir yolu da ayrıntılı betimlemelere yer vermektir. Bu durum araştırmada genellenebilirliği arttırmaktadır (Yıldırım vd., 2005). Ayrıca elde edilen veriler ileride olası bir teyit incelemesi için saklanacaktır. Geçerlik ve güvenilirliği artırmak için ayrıca – aynı zamanda etik önlemler bağlamında ele alınan; araştırmaya katılan bireylerin gönüllülüğünün sağlanmasına dikkat edilmiştir. Ek olarak gözlem yapılacak okullar için Aydın İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden resmi izinler alınmış, daha sonra okul yöneticileriyle görüşülerek, araştırma için gerekli izinler alınmıştır. Sınıflarında gözlem yapılan öğretmenler ve öğrencilerle gözlemler başlamadan önce görüşmeler yapılmış ve araştırma hakkında gerekli bilgiler verilmiştir. Araştırma sonucunda hem okulların hem de bireylerin isimleri hiçbir şekilde açıklanmamıştır. Sınıf içi gözlemlerde katılımlı gözlem yapılmıştır. Araştırmacı sınıfın arka sıralarında oturmuş ve sınıfta olup bitenlere herhangi bir etkide bulunmadan her şeyi not almaya çalışmıştır. Her gözlemin sonunda araştırmacı tarafından gözlem kayıtları gözden geçirilerek, eksiklikler varsa tamamlanmıştır. Ayrıca o gün yapılan gözlemler günü gününe bilgisayarda Word programına aktarılmaya çalışılmıştır. Günü gününe bilgisayara aktarmanın nedeni veri kaybını en aza indirme çabasıdır. Günü gününe aktarmada araştırmacı gözlemler sırasında gözlemlediği bir durumu hatırlayarak daha detaylı yazabilir, böylece veri kaybı önlenmiş olur.

Bulgular

İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına İlişkin Gözlemler

Tablo 1: İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına İlişkin Gözlemlerden Elde Edilen Bulgular

Davranışların Sıralaması	f	%
1.Uyuma	303	26,8
2.Konuşma	297	26,3
3.Mesajlaşma	141	12,5
4.Kopya Çekme	118	10,4
5. Kitap Okuma	36	3,2

Tablo 1 incelendiğinde sınıf gözlemleri sonucunda istenmeyen davranışlardan en sık sergilenenin % 26,8 oranında uyuma davranışı olduğu, 2. sırayı % 26,3 ile konuşma davranışının aldığı, 3. sırayı % 12,5 oranında mesaj çekme davranışının aldığı, 4. sırayı % 10,4 oranında kopya çekme davranışının aldığı ve 5. sırayı ise % 3,2 oranında derste kitap okuma davranışının aldığı saptanmıştır.

İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Tablo 2: İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinden Elde Edilen Bulgular

Davranışların Sıralaması	f	%
1.Uyuma,	8	13,1
1.Kopya Çekme	8	13,1
1.Mesajlaşma	8	13,1
2.Konuşma	7	11,5
3.Kitap Okuma	4	6,6
4. Sıraya yatma	3	4,9
5.Sınıfın huzurunu bozma	2	3,3

Tablo 2 incelendiğinde öğretmen görüşlerine göre istenmeyen öğrenci davranışlarından 1. sırayı uyuma, kopya çekme ve mesajlaşma davranışlarının % 13,1 oranında aldığı t edilmiştir. 2. sırayı % 11,5 oranında konuşma davranışı, 3. sırayı % 6,6 oranında kitap okuma davranışı, 4. sırayı % 4,5 oranında sıraya yatma, 5. sırayı ise % 3,3 oranında sınıfın huzurunu bozma davranışının aldığı bulgularla saptanmıştır.

İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına İlişkin Öğrenci Görüşleri

Tablo 3: İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına İlişkin Öğrenci Görüşlerinden Elde Edilen Bulgular

Davranışların Sıralaması	f	%
1.Kopya Çekme	18	23,4
2.Mesajlaşma	14	18,2
3.Uyuma	11	14,3
4.Konuşma	9	11,7
5.Kitap Okuma	5	6,5

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013

Tablo 3 incelendiğinde öğrenci görüşlerine göre istenmeyen öğrenci davranışlarından 1. sırayı % 23,4 oranında kopya çekme davranışının aldığı, 2. sırayı % 18,2 oranında mesajlaşma davranışının aldığı, 3. sırayı % 14,3 oranında uyuma davranışının aldığı, 4. sırayı % 11,7 oranında konuşma davranışının aldığı, 5. sırayı ise % 6,5 oranında kitap okuma davranışının aldığı bulgularla elde edilmiştir.

Tablo 4 İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına İlişkin Gözlem ve Görüşmelerden Elde Edilen Bulguların Karşılaştırılması

Tablo 4 incelendiğinde gözlem ve görüşmelerden elde edilen bulgulara dayalı olarak, gözlemlere, öğretmen görüşlerine ve öğrenci görüşlerine göre uyuma, kopya çekme, konuşma, mesajlaşma ve kitap okuma istenmeyen davranışlarının ilk sıraları aldıkları görülmektedir. Ayrıca sınıfa yatma ve sınıfın huzurunu bozma, istenmeyen davranışlarının da öğretmen görüşlerine göre ilk sıralarda yer aldığı görülmektedir.

Sonuç ve Öneriler

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre derste uyuma, en sık karşılaşılan istenmeyen davranıştır. Kopya çekme, telefonla mesajlaşma, konuşma, kitap okuma, sınıfa yatma, sınıfın huzurunu bozma da yapılan gözlem ve görüşmelerden elde edilen sıralamalarda, en fazla görülen istenmeyen davranışlar olarak belirlenmiştir. Elde edilen sonuçlar, alan yazındaki çalışmalarla paralellik göstermektedir (Charles, 1992; Sarpkaya 2005; Siyez, 2009; Balay ve Sağlam, 2008).

Öğrencilerin derste uyuma nedenlerinin öğretmenler tarafından bilinmesine ihtiyaç vardır. Araştırma bulgularına göre ilk sırada yer alan uyuma davranışını ortadan kaldırmak için öğretmen

Gözlemler			Öğretmen Görüşleri			Öğrenci Görüşleri		
Davranışların Sıralaması	f	%	Davranışların Sıralaması	f	%	Davranışların Sıralaması	f	%
1.Uyuma	303	26,8	1.Uyuma			1.Kopya Çekme	18	23,4
			1.kopya Çekme	8	13,1			
			1.mesajlaşma	8	13,1			
				8	13,1			
2.Konuşma	297	26,3	2.Konuşma	7	11,5	2.Mesajlaşma	14	18,2
3.Mesajlaşma	141	12,5	3.Kitap Okuma	4	6,6	3.Uyuma	11	14,3
4.Kopya Çekme	118	10,4		3	4,9	4.Konuşma	9	11,7
5. Kitap Okuma	36	3,2	4.Sınıfa yatma					
			5.Sınıfın huzurunu bozma	2	3,3	5.Kitap Okuma	5	6,5
6. Toplam	895	79,2		24	65,6		57	74,1

ilk olarak davranış sorunlarının gerçek nedenlerini anlamalıdır ve bunu yaparken doğru anlaşılmayan hiçbir sorunun çözülmediğini de göz önünde bulundurmalıdır (Aydın, 2004). Öğretmenlerin derslerini sıkıcı bir şekilde anlatmaları, hep geleneksel yöntemi tercih etmeleri, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını dikkate almamaları, öğrenciyi merkeze almayıp kendilerini bilginin otoritesi gibi görmeleri, derslerinde beş duyuya hitap edecek materyaller kullanmamaları, konu alanında yetersiz olmaları gibi pek çok uygulama ve özellik öğrencilerin derste uyumalarına yol açmış olabilir. Ayrıca öğretmenler, öğrencinin içinde bulunduğu psikolojik kaynaklı sorunlar ve sağlık sorunlarına ilişkin sınıfta duyarlılık göstermelidir. Gözlemcinin gözlemleri sırasında sınıf içinde yukarıdaki öğrencilerin uyumasına yol açabilecek uygulamalar (örn; dersi hep düz anlatım yöntemi ile işleme, sınıfı dolaşmadan ders anlatma vb.) gözlemlenmiştir.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013

Öğrencilerin sınıf içindeki istenmeyen davranışlarını önlemeye yönelik olarak öğretmenin ders işlerken farklı yöntemlerden yararlanması ve öğrencilerin sıkılmalarının engellenmesi (Ada ve Çetin, 2002) önerilmektedir. Kullanılan öğretim yöntemleri ve araç-gereçler öğrencilerin ilgilerini yeteri kadar uyandıramaz ve onları güdeleyemezse öğrenciler, ilgi ve enerjilerini ders dışı etkinliklere yöneltebilirler. Bu durum, derse katılmama ve öğrenmeye karşı isteksizlik biçimindeki istenmeyen davranışlara yol açabilmektedir (Türnüklü, 1999).

Araştırma sonucunda derste konuşma davranışının en sık görülen istenmeyen davranışlardan biri olduğu saptanmıştır. Siyez'in (2009) araştırmasında da söz almadan konuşma ve dersi dinlememe en sık görülen istenmeyen davranışlar arasındadır. Öğrencilerin derste konuşmalarının nedenleri uyumalarına yol açan nedenler olabileceği gibi öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinde yeterlilik gösterememeleri de olabilir. Shecter'in (2010) yapmış olduğu çalışmada öğretmenlerin sınıf yönetimi ile ilgili becerilerinde düşüklük olduğu vurgulanmıştır. Ayrıca gözlemler sırasında bazı öğretmenlerin masalarından kitaplarını okuyarak derslerini işledikleri görülmüştür. Bu durum istenmeyen öğrenci davranışlarının oluşmasına yol açmış olabilir. Bu tür sorunlar karşısında genellikle öğretmenler için hizmet içi eğitimler önerilmektedir. Ancak alan yazında hizmet içi eğitimlerin etkililiğiyle ilgili eleştiriler olduğu (Celep, 2004) göz önüne alınarak çözümler üretilmesi gerekmektedir.

Araştırma ile elde edilen bulgulara göre mesajlaşma davranışı istenmeyen öğrenci davranışları içerisinde ilk beşe girmektedir. 21.yy'ın teknoloji çağı olması nedeniyle her öğrencide cep telefonu bulunmaktadır. Öğrenciler diğer sınıftaki yazılıların kopyasını almak, derste telefonla oyun oynamak ve mesajlaşmak gibi amaçlar için cep telefonu kullanıyor olabilirler. Öğrencilerin derste telefonlarıyla mesajlaşmalarının nedeni öğretmenlerin etkili ders anlatamamaları olabileceği gibi öğrencilerin gelişimsel dönemleri de bu duruma yol açmış olabilir. Ergenlik çağının kimlik kazanma özelliği dikkate alındığında öğrencilerin arkadaşları arasında markası iyi olan bir telefonla statü kazanmak istemesi okula telefon getirmelerine yol açmış olabilir. Ayrıca sınıf kurallarını çiğneyerek otoriteye boyun eğmek istememesi de derste mesajlaşmaya yol açabilir. Öğretmenlerin derste cep telefonu kullanma nedenlerini saptamaları ve bu davranışa ilişkin sürdürülebilir önlemler alma konusunda yönetici, veli ve öğrencilerle işbirliği yapmaları önerilebilir.

Araştırma bulgularına göre sıralamada ilk beşte yer alan istenmeyen öğrenci davranışlarından biri de kopya çekmedir. Bu bulgu alan yazında yer alan öğretmenlerin en çok istenmeyen davranış olarak gördükleri davranışın kopya çekme davranışı olduğu bilgisiyyle paralellik göstermektedir (Charles, 1992). Türnüklü ve Yıldız (2002) ilköğretimde kopya çekme davranışının en az karşılaşılan istenmeyen davranışlardan biri olduğunu, Sarpkaya (2005), ise aynı davranışın liselerde en yaygın görülen istenmeyen davranışlardan biri olduğunu saptamışlardır. Şenses'in (1990) araştırmasında da liselerde sınıf düzeyi yükseldikçe istenmeyen davranışların arttığı, kopyanın en çok ceza verilen üç sorundan biri olduğu bulunmuştur. Eldeki araştırmayla varılan sonuç, alan yazındaki önceki araştırmaların sonuçlarıyla birlikte düşünüldüğünde ilköğretimde edinilen değerlerin sonradan yitirilip yitirilmediği; değerler eğitiminin gerekip gerekmediği sorusu öne çıkmaktadır. Öğrencinin kişisel değer sisteminin sınıftaki tutum ve davranışlarını etkileyen bir değişken olduğu; değer sisteminin ise kişinin bulunduğu coğrafi alan, okul, ekonomik statü, medya ve akran grubundan etkilendiği (Tomal, 1999, 6) de göz önüne alınırsa kopya çekme ve nedenleri; kopya çekme ve değerler eğitimi konusunda ayrıntılı araştırmalara gerek olduğu söylenebilir. Yine aynı sorunun liselerde yaygın görülme nedeninin eğitim sisteminin akademik başarıya odaklanmış olmasıyla ilişkili olup olmadığı da araştırılması gereken bir konu durumundadır. Ayrıca öğretmenlerin kopya çekme davranışını söndürmeye yönelik önlemler almaları önerilebilir.

Araştırma bulgularına göre derste kitap okuma davranışı ilk beşteki istenmeyen öğrenci davranışları arasında yer almaktadır. Derste başka kaynaklar okuma davranışı bulgusu Balay ve

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013



Sağlam (2008)'ın araştırma bulgularıyla paralellik göstermektedir. Diğer olumsuz davranışlara yol açan nedenlerin yanı sıra öğrencinin bildiği konuların öğretmenin derslerde tekrar ediyor olması öğrencinin derste kitap okumasına yol açmış olabilir. Ayrıca sınıftaki gürültü nedeniyle dersi dinleyememesi de bu duruma yol açmış olabilir. Bununla beraber öğrencinin kitap okumayı seviyor olması veya kitabın dersten daha fazla ilgi çekici olması da öğrencinin derste kitap okumasına yol açmış olabilir. Diğer bir neden de dersin ilginç kılınmaması olabilir. Bu nedenle hem öğretmenlerin hem de yöneticilerin bu tür davranışların nedenlerini saptamaya ve bu nedenleri ortadan kaldırmaya yönelik çalışmalar yapmaları gerekmektedir.

Öğrencilerin derste istenmeyen davranışlar sergilemelerinin nedeni öğretmen kaynaklı olabileceği gibi öğrencinin içsel kısıtlılıklarıyla da ilişkili olabilir. Bu noktada öğrencinin kültürel, sosyal ve ekonomik sermayesi; kişilik özellikleri, beklentileri ve psikolojik özellikleri de önem kazanmaktadır (Yücel, Karataş, Şengil Akar, Demirhan ve Binici; 2012). Bütün okullar farklı olduğu gibi öğrenciler de birbirinden farklı duyuşsal, davranışsal, sosyal ve eğitsel gereksinimler içindedir (Blandford, 1998). Diğer yandan öğrencilerin davranışları öğrencilerin akran grubu veya aileleriyle de ilişkili olabilir. Baum ve diğ. (2007), çocukların okul içinde ve okul dışında sergilediği tüm davranışlar ile ailelerin sahip olduğu özellikler arasında bir ilişki olduğunu belirtmiştir. Ayrıca farklı okulların davranışlar üzerinde farklı etkileri olduğuna ilişkin (Watkinsand Wagner, 2000), okulların davranış politikalarının öğrencilerin sınıftaki davranışlarını etkilediğine ilişkin çalışmalar (Docking, 1996) bulunmaktadır. Servoss (2012) araştırmasında son yıllarda öğrencilerin istenmeyen davranışlarında artış olduğu ve buna yönelik önlemlerin artırıldığı vurgulanmıştır. İstenmeyen öğrenci davranışlarıyla baş edebilmek için öğrenci aileleri ve sivil toplum örgütleri ile işbirliği yapmak, öğrencinin başarısını desteklemek, sosyal faaliyetlere önem vermek, öğrenciye yönelik rehberlik ve danışmanlık hizmetleri vermek, yoksul öğrencilere yönelik maddi destek sağlamak ve değerler eğitimi uzun vadeli önlemler arasında yer almaktadır (Schick ve Cierpka, 2009: 29).

İstenmeyen öğrenci davranışlarının en önemli olumsuz etkisi dersin kazanımlarının öğrenciler tarafından edinilmesini engellemesidir. Şu anda ülkemizde uygulanan yapılandırmacılık modeline uygun program ise öğrenciyi merkeze almaktadır. Program öğrenci merkezli ancak uygulayıcılarımız olan öğretmenlerimiz geleneksek öğretim yapmaktadırlar. Ayrıca öğretmenlerin konu alanı eksiklikleri, öğretmenlik meslek bilgisi eksiklikleri ve genel kültür ve genel yeteneklerinin yeterince gelişmemiş olması da öğrencilerde istenmeyen davranışların ortaya çıkmasına yol açmış olabilir. Bütün bu eksiklikleri gidermek amacıyla sınıf içi istenmeyen davranışlarla baş etme modelleri ile deneysel araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- ADA S. ve ÇETİN M. Ö. (2002) Eğitim ve Öğretim Ortamında Disiplin Nedir?, Ankara : Nobel Yayın Dağıtım.
- AĞIR, İ. (1993) *Orta Dereceli Okullarda Öğrencilerin İşledikleri Disiplin Suçları*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- ARSLAN, H. (2012) Sınıf Yönetiminin Temel Kavramları, Sarpkaya R. (Ed). Sınıf Yönetimi, Ankara: Anı Yayıncılık 2. Baskı, 5-26.
- AYDIN, A. (2004) Sınıf Yönetimi, Ankara: Tekağaç Eylül Yayıncılık.
- AYDIN, M. (2005). Eğitim Yönetimi. Ankara: Hatiboğlu Yayınevi.

- AYDIN, B. (2001) *İlköğretim Okullarında Sınıf Disiplininin Sağlanması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- BALAY, R.; SAĞLAM, M. (2008) Sınıf İçi Olumsuz Davranışlara İlişkin Öğretmen Görüşleri, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt:V, S:II, 1-24.
- BAUM, K. T., BYARS, A. W., DEGRAUW, T. J., JOHNSON, C. S., PERKINS, S. M., DUNN, D. W., BATES, J. E. & AUSTIN, J. K. (2007) Temperament, familyenvironment, and behavior problems in children with new-onsetseizures. *Epilepsy&Behavior*, 10, 319– 327.
- BEŞDOK, D. *Ortaöğretim Öğretmenlerinin Sınıf Yönetiminde Karşılaştıkları İstenmeyen Öğrenci Davranışların Önleyebilme Yeterliklerinin Değerlendirilmesi (Kayseri İli Örneği)*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.
- BLANDFORD, S. (1998) *Managing Discipline in Schools*. Newyork: Routledge.
- CHARLES, C.M. (1992) *Building Classroom Discipline: From ModelstoPractice* (4. Baskı), London: Longman.
- CHARLTON T. VE KENNETH D. (1997) *Managing Misbehavior in Schools*, New York Routledge.
- CELEP, C.(Eds.), DOĞAN, E. vd. (2004) *Meslek Olarak Öğretmenlik*, Ankara: Anı yayıncılık.
- ÇELİK, V. (2002) *Sınıf Yönetimi*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- DOCKING, JIM (1996) *Managing Behavior in The Primary School*. London: David Fulton Publishers.
- ELİTOK KESİCİ, A. (2006) *Ortaöğretim Kurumlarındaki Öğrencilerin İletişim Çatışmalarına Girme Eğilimleri ve Oluşturmacılık, Eğitimde Çağdaş Yönelimler III, Yapılandırmacılık ve Eğitime Yansımaları Sempozyumu*, İzmir: Özel Tevfik Fikret Okulları.
- ELİTOK KESİCİ, A. (2010) *Ortaöğretim Öğretmenlerinin Sınıf İçi İletişimde Kullandıkları Örtük Programın Özellikleri*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- EVERTSON, C. M., Emmer, E. T., Worsham, M. E. (2003) *Classroom Management for Elementary Teachers*. Boston: Allyn and Bacon.
- FİNN JD, SCOTT LA, FİSH RM.(2008) *Educational squealer of high school misbehavior*. *The Journal of Educational Research*, 101 (5), 259-273.
- GİRMEN, P., Hüseyin A, ŞENTÜRK İ, ÖZTÜRK, A. (2006) Sınıf Öğretmenlerinin İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Gösterdikleri Tepkiler, *Sosyal Bilimler Dergisi* Sayı: 15.
- GÜNEŞ, Y. (1999) *İzmir Liselerinde Disiplin Olayları Ve Cinsiyet Faktörü*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- İLGAR, L. (2000) *Eğitim Yönetimi, Okul Yönetimi, Sınıf Yönetimi*, İstanbul: Beta Yayıncılık, s. 167
- KARATAŞ, B.N. (2005) *İlköğretim Birinci Kademe Öğrencilerinde Gözlenen İstenmeyen Davranışlar ve Öğretmenlerin Bunlarla Başa Çıkma Yöntemleri*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Manisa

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013



- ÖZYÜREK, M. (1999) Sınıfta Davranış Yönetimi: Uygulamalı Davranış Analizi, Ankara:Karatepe Yayınları.
- PALA, A. (2005) Sınıfta İstenmeyen Öğrenci Davranışlarını Önlemeye Dönük Disiplin Modelleri, *Kırgızistan-TürkiyeManas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sayı:13. Ocak 2005.
- PORTER, L. (2000) Behavior in Schools TheoryandPracticeForTeachers, Philadelphia: OpenUniversityPress.
- SARPKAYA, P. (2005) *Resmi Liselerde Öğrenci Disiplin Sorunlar veİlgili Grupların (Yönetici, Öğretmen, Öğrenci, Veli)Yaklaşımları (Aydın İli Örneği)*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- SAYIN, N. (2001) *Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaştıkları İstenmeyen Öğrenci Davranışları ve Bu Davranışların Nedenlerine İlişkin Görüşleriyle İstenmeyen Davranışları Önlem Yöntemleri*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- SCHICK, A. ve CIERPKA M. (2009) Faustlos: Evaluation Of A CurriculumToPreventViolence İn Elementary Schools. *AppliedandPreventivePsychology*, (11): 157–165.
- SERVOSS, T.J. (2012) *School Security, Perceptions Of Safety, And Student Misbehavior: A Multi-Level Examination*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, TheUniversity at Buffalo, State University of New York, USA.
- SHECTER, C. (2010) *Keystone Classroom Management: A Practical Approach to Producing Widespread Change in Student Behaviour*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Graduate Department of Human Development and Applied Psychology University of Toronto, Kanada.
- SİYEZ, D.M. (2009) Liselerde Görev Yapan Öğretmenlerin İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Yönelik Algıları ve Tepkileri, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı: (1) 25, 67-80.
- ŞENSES, V. (1990) *Tokat İli Merkez ve İlçe Orta Dereceli OkulÖğrencilerinin Disipline Aykırı Davranışlarda Bulunma Nedenlerinin Araştırılması*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, G. Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- TOMAL, D. R. (1999), Discipline by Negotiation, Methots for Managing Student Behavior Lancaster: Technomic Puplicing Co. Inc.
- TURANLI, S. A. (1999) *Influence of Teachers Orientations to Classroom Management On Their Classroom Behaviors, Students Responses to These Behaviors and Learning Environment in Elt Classrooms*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- TÜRNÜKLÜ, A. (1999) İlköğretimde Sınıf İçi İstenmeyen Davranışlar ve Nedenleri, *Yaşadıkça Eğitim*, 64:30-34.
- TÜRNÜKLÜ, A., ZORALOĞLU, Y. VE GEMİCİ, Y. (2001) İlköğretim Okullarında Okul Yönetimine Yansıyan Disiplin Sorunları, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 7(27), 417-441.
- TÜRNÜKLÜ, A., YILDIZ, V. (2002) Öğretmenlerin Öğrencilerin İstenmeyen Davranışlarıyla Başa Çıkma Stratejileri, *Çağdaş Eğitim*. 285, 32-36.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013



-
- ÜSTÜN, A. ve DEMİRBAĞ, H. (2003) Sınıfta Demokratik Disiplin Anlayışı, *Eğitim Araştırmaları*, 3 (11), 87-95.
- WATKINS, C. and WAGNER, P. (2000) Improving School Behavior, London : PaulChapman Publishing Ltd.
- YÜCEL, C.; KARATAŞ, E.; ŞENGİL AKAR, Ş.; DEMİRHAN, G.; BİNİCİ, U. (2012) Sınıf Yönetimini Etkileyen Etmenler; Sarpkaya R. (Ed). Sınıf Yönetimi, Ankara: Anı Yayıncılık 2. Baskı, 27-56

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013





GENÇ YETİŞKİNLERİN AŞK STİLLERİNİN BENLİK TİPLERİ VE DEMOGRAFİK DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ*

*Hülya ERCAN***

ÖZET

Günümüz dünyasında birçok kişi için aşk, yaşamlarındaki en önemli unsurlardan biridir. Konu, bütün dünyada tarih boyunca, farklı yazın alanlarında yoğun bir şekilde ele alındığı halde, bilimsel bir olgu olarak uzun zaman gözardı edilmiştir. Bununla birlikte, günümüzde, özellikle karşı cinsle duygusal ilişkilerde yaşanan sorunlar ve gündelik yaşamda göze çarpan değişimler bu alanda yapılacak bilimsel çalışmaları kaçınılmaz hale getirmektedir. Bu araştırmada genç yetişkinlerin aşk stilleri demografik değişkenler ve benlik kurgularına göre karşılaştırılarak incelenmiştir. Çalışmada aşk, genel olarak toplumsal olarak yapılandırılmış bir fikir, bilişsel, duyuşsal ve davranışsal bileşenleri olan bir olgu olarak ele alınmıştır. Araştırma, ilişkisel tarama modeline dayanan betimsel bir çalışmadır. Araştırma grubu Ankara il sınırları içinde farklı sosyoekonomik düzeyi temsil eden semtlerde ikamet eden 24–30 yaşlarındaki 590 bireyden oluşmaktadır. Katılımcılara “Aşka İlişkin Tutumlar Ölçeği”, “İlişkisel-Bireyci-Toplulukçu Benlik Ölçeği” ve “Kişisel Bilgi Formu” uygulanmıştır. Araştırma sorularını yanıtlamak için SPSS paket programından yararlanılarak, t-testi, tek değişkenli varyans analizi ve kümeleme analizi teknikleri kullanılmıştır. Bu araştırmadan elde edilen bulgular, Türkiye’de aşk stillerinin ilişki sayısı, ilişki süresi, ilişki statüsü, cinsiyet, sosyoekonomik düzey ve bireyci-ilişkisel-toplulukçu benlik kurgularına göre farklılaştığına işaret etmektedir. Araştırma sonuçlarına dayanarak, Türkiye’de karşı cinsle duygusal ilişkilerde yaşanan sorunların kaynağına ilişkin ipuçlarının elde edildiği ve bu ipuçlarını yakalamada kültürün bireysel düzeydeki yansıması olarak Kabul edilebilen benlik tiplerinin önemli olduğu söylenebilir. Bunun yanında, genç yetişkinlerin aşk stilleri ve aşk stilleri-benlik tipleri ilişkisi bağlamında elde ettiğimiz bulguların, Lee’nin aşk stilleri kuramına destek sunduğu ifade edilebilir. İçinde yaşanan toplumsal bağlam, aşk stillerinin şekillenmesinde önemli görünmektedir.

Anahtar Kelimeler: Genç yetişkin, aşk stilleri, benlik kurgusu.

*Bu çalışma, Prof. Dr. Bekir Onur danışmanlığında yürütülen doktora tez çalışmasının bir parçasıdır.

Bu makale Crosscheck sistemi tarafından taranmış ve bu sistem sonuçlarına göre orijinal bir makale olduğu tespit edilmiştir.

**Yrd. Doç. Dr.Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, El-mek: hulya.ekin@gmail.com

ANALYSIS OF YOUNG ADULTS' LOVE STYLES ACCORDING TO THEIR SELF-CONSTRUAL AND DEMOGRAPHIC VARIABLES

ABSTRACT

For many people, love is one of the most important elements of life in today world. Though the issue has been handled in different literatures intensely throughout history, it has been bypassed for long as a scientific phenomenon. Besides, problems encountered in emotional relationships with the opposite sex and changes we come across in our daily lives make it inevitable to carry out scientific studies. In this study love styles of young adults are investigated according to demographic variables and self-construal. Love has been generally handled in this study as a phenomenon as a thought constructed socially and that has cognitive, affective, and behavioural components. The research is a descriptive one based on relationship survey model. The research group consists of 590 individuals between ages 24 to 30, who reside within Ankara province boundaries but in regions representing different socio-economic levels. "Love Attitudes Scale", "Relational, Individual, Collective Self-Aspects Scale" and "Personal Information Form" are applied to the research group. To answer the research questions, t-test, One-Way ANOVA and Cluster Analysis techniques were used benefiting from SPSS. The data obtained from this research highlight in Turkey, a differentiation of love styles according to number of relationships, durationship of relationship, status of relationship, sex, socio-economic status and individualistic-relational-collective self-construal. Based on the conclusions of the research, it can be stated that clues have been obtained regarding the root of the problem observed in emotional relationships in Turkey and self-construal that can be accepted as the reflection of culture on the individual is crucial in finding out these clues. Besides this, our findings we obtained within the context of love styles of young adults and love styles- self types can be said to support Lee's love types. The social context in which the people live are regarded as important in the shaping of love styles.

Key Words: Young adult, love styles, self-construal.

Introduction

On one hand love is one of the most important elements of life; but on the other hand it is the aspect that is ignored most (Wilson & McLaughlin, 2002). Though the issue has been handled in different literatures intensely throughout history, it has been bypassed for long as a scientific phenomenon. Besides, problems encountered in emotional relationships with the opposite sex and changes we come across in our daily lives make it inevitable to carry out scientific studies. This case is also valid for Turkey.

Onur (2005) states that the on-going modernization movements in Turkey have led to radical changes in relationships with the opposite sex. In addition to this, because complete Westernization has not been able to be achieved, the effect of traditional values on our daily lives and the existence of these still persist; however, Western values emphasized particularly by the

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013



media make themselves felt. The reflection of traditional and modern values on relationships with the opposite sex worth attention. In this context, the analysis of the quality of the relations with the other sex appears as an issue that should be taken into account primarily.

In studies handling romantic relationships with the opposite sex, the most important points that should primarily be considered are the effects of culture, social structure and historical factors (Dion & Dion, 1988; Feilmlee&Sprecher, 2000). No relationship can be handled without being independent from cultural, social and periodical effects. Individuals think under the effect of cultural norms and practices and act according to those; individuals' thoughts and acts change according to these norms and practices (Hinde, 1995; Lehman, Chiu & Schaller, 2004). Therefore it is deemed as significant to take cultural variables into account in a study dealing with relations with the opposite sex.

What is Love?

In addition to being a subject that has been handled by philosophers, men of literature and artists for centuries, it has come across as a scientific subject only after the 1950-60s. Love is a complex and multidimensional phenomenon that is theoretical and hypothetic rather than descriptive (Berscheid& Meyers, 1996, Waller & Shaver, 1994). It cannot be observed directly but can be deduced from observable behaviour.

Love besides all these has been generally handled in this study as *a phenomenon as a thought constructed socially and that has cognitive, affective, and behavioural components*. There is not a common definition of love that is valid in all ages and cultures. Love is particularly affected by outer factors. Because the social context in which the person lives affects his/her experience of love and the definition of love, differences among cultures and groups within the same culture are acceptable.

Love Theories

One of the first people to carry out studies regarding love is Zick Rubin. According to Rubin love is kind of an attitude that involves cognitive, affective and behavioural components and a cultural phenomenon; as people become different, the meaning of love also becomes different. Rubin's theory involves a binary classification: Love and liking. According to him, liking for a friend and love felt for the beloved are related but different things, because they involve different emotions, thought and behaviour (Rubin, 1970, 1974, 1988).

Elaine Hatfield again moved towards a binary classification – from love with sexuality to love without sexuality: Passionate love and friendly love. According to Hatfield passionate love expresses the intense desire to be a whole with the other. The individual's reaching to his/her beloved leads to happiness, excitement, physical stimulation and sexual satisfaction. Being apart from the beloved ends in anxiety, jealousy, doubt, pain and disillusionment. Friendly love is a case which involves spending effort for the beloved's happiness, caring him/her and mutual disclosure. Hatfield in her theory emphasizes the importance of intense feelings, a suitable love object, cultural beliefs and learning in the emergence of passionate love (Hatfield, 1988; Hatfield & Rapson, 1996; Hatfield & Sprecher, 1986).

Robert J. Sternberg who conducted intense research regarding love proposed "Triangular Love Theory". In his theory there are three components of love: intimacy, passion and decision and commitment. The component of intimacy involves phenomena the person experiences within the relation such as commitment, sharing and self-disclosure. The component of passion poses the motivational aspect of the relation that leads to physical attraction and sexuality. The component of decision/commitment refers to one's decision to love the other and sustaining his/her commitment to him/her. Sternberg classified love relations according to how much they have of these

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013

components and mentioned of eight different love styles. These are romantic love, infatuation, fatuous love, empty love and consummate love. Sternberg also mentions of non-love in which there is no love and none of the three components exist (Sternberg, 1986, 1988, 1998; Sternberg & Grajek, 1984).

The theory of John Alan Lee who is a Canadian sociologist depends on an intense literature review and qualitative analysis of reviews conducted with individuals from different sexes and ages. According to Lee, love is not a natural behaviour but a learned experience. Parents, fellows, cultural effects and historical values play an important role in the shaping of the values the individual develop concerning love. Love styles are alike life styles in that they can change and can be preferred (Lee, 1973, 1974).

Lee established his theory within a constructivist approach and benefited from colour analogy. He reminds us of the fact that there are three main colours in nature: Red, yellow and blue. All the other colours emerge from the combinations of these colors in different amounts. Similarly, of these three basic/primary love types none can be demoted to one another: Passionate love (eros), game-playing love (ludus) and friendly love (storge). The binary combinations of these form secondary love types: Friendly love and game-playing love combine to form logical "shopping list" love (pragma), passionate love and game-playing love combine to form possessive, dependent love (mania), and passionate love and friendly love combine to form all-giving, selfless love (agape). Basic colours are not superior to others; red is not more or less colourful than orange and/or more or less valuable. Similarly primary love types are not better or worse, more or less valuable than the others (Lee, 1974, 1988). Undoubtedly just like in colours it is possible to form different combinations from these love types. However, the six forms we will deal with below are the most commonly observed ones.

Eros: It is the type of love in which physical love is at the fore front. It generally begins with a strong physical attraction and sexual intimacy is important. People can define physical qualities they prefer. Therefore, it is important to persuade a passionate lover to believe that personal or intellectual traits are more important. Passionate lovers are ready to take risks for love but avoid emotional excesses. Love is important for them but there is no need to be obsessive about this. They prefer unique relationships but do not want this by force. They are seldom possessive or jealous.

Ludus: This is a relatively short-term love type in which entertainment is at the forefront. People who see love as game-playing spending time with their beloved but do not to get attached to somebody or become intimate. These people can be together with several people at a time just as in a game. They cannot define an ideal physical type to be with; they care differences among bodies but do not specify this. When the beloved is not near, then they love the man/woman who is close. Satisfaction does not only stem from getting the reward but playing the game itself.

Storge: It is the kind of love which develops in time and in which people has common qualities and care for one another. People do not remember a specific point regarding the people they love. In this love type, people like sharing things about their activities and interests. They cannot define a physically ideal type. Because they see sexuality as very closely linked to self-disclosure, this dimension of the relationship is not at the forefront and appears relatively later on. This love type refers to a life that can be guessed.

Mania: The word derives from the Greek "theia mania" and means "insanity coming from gods". It is a relatively pathological love type in which jealousy and distrust domineer. The possessor lover is never satisfied with his/her partner's love and caring. The lover goes back and forth between the joy in case of the beloved's presence and desperateness in case of the beloved's

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013

absence. He/she always has the fear to lose the beloved and do not end up the relationship even if it is problematic. It can be said that possessor lovers try to sustain the emotions of game-playing and passionate love. But, they are unsuccessful in both.

Pragma: This is the domineering love type in relationships in which it is believed that it can provide a positive future for people and go on thus. These lovers want to be in conformity with people they have a relation and the CV of the beloved is utterly important. Conformity to certain criteria is sought for in the relation. Among these criteria in certain societies, there are race, social class, ethnic root, income level etc. whereas in modern societies there are educational level, common interests and religious beliefs as criteria. The logical lover chooses a partner that he can share things with and whom he/she can consciously manipulate.

Agape: It is the combination of different aspects of passionate love and friendly love. Within the context of classical religious perspective, there is a lover who is generous, all-giving and dedicated. This is the kind of love in which the beloved is accepted as he/she is, is loved in spite of his/her mistakes and goodness is at the forefront. Because they can adequately get satisfied with the beloved's other activities, whether their love is requited or unrequited carries no importance (Lee, 1974).

This theoretical approach reflects a six dimensioned matrix in every individual understands of love. The individuals are at a certain location at a certain period of time. According to Lee, as the cultural values and ideals the individuals have internalized change, their love relationships can also change. In this framework it can be alleged that Lee's theory involves a cultural taxonomy (Watts & Sterner, 2005). Structural differences may tend to support one dimension or more dimensions (Hendrick&Hendrick, 1989).

The Objective of the Research

When the literature is reviewed, that there are not enough studies concerning what kind of a relationship there is between love types and self-construal catches attention. In this context, the primary objective of this research is to examine young adults' love types in terms of sex, socioeconomic level, status of relationship and self-construal.

Method

Research Model

In this study love types of young adults are investigated according to their sex, status of relationship, socioeconomic status, and self-construal. The research is descriptive based on the model relationship survey.

Research Group

While determining the research group, Socioeconomic Development Level Grouping of Residence Areas in Ankara Province from Turkey Statistical Institute (TUIK) was taken into account. Within the context of the grouping in the list, regions thought to symbolize low, middle and higher socioeconomic levels were visited and the application was completed.

A total of 590 young adults, 299 (%50.7) of whom were women and 291 (%49.3) of whom were men, participated in the study who had a relationship experience with the opposite sex. The age average of these individuals who were between 24-30 was $M = 26.6$ ($Sd = 2.21$). 191 (%32.4) of the participants had low socioeconomic status, 200 (%33.9) had middle socioeconomic status and 199 (%33.7) had higher socioeconomic status. The educational institutions they last graduated from were defined by 51 (%8.6) as primary school, by 200 (%33.9) high school, by 271 (%45.9) as university and by 68 (%11.5) as graduate school. The participants' average relationship number was $M = 5.36$, its standard deviation was found as 8.11; the average of the relationship duration was

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013

M=39.94, and its standard deviation was found as 35.61. Of the participants, 305 (%51.7) defined the status of their relationship as flirting, 77 (%13.1) as engaged, 193 as married (%32.7), 15 (%2.5) as other.

Data Gathering Instruments

Personal Information Form: In this form, the participants were asked questions about their sex, age, educational level and the place where they live, whether they had an experience of emotional relationship or not, the number of relationships they had, how they define their relationships/the status of their relationships and the duration of these relationships.

Love Attitudes Scale: Short Form: The first version of this scale was firstly developed by Hendrick and Hendrick (1986) to evaluate love styles of individuals based on Lee's (1974) love typologies. Even if the name of the measurement tool involves the expression "attitude", it aims to unfold the love styles of individuals. The original form of the scale consists of 42 items. Love Attitudes Scale which consists of 24 items: Short Form (LAS) was developed by Hendrick, Hendrick and Dicke (1998). In this study, the form which was adapted to Turkish by Büyükşahin and Hovardaoğlu (2004) and which consists of 24 items has been used.

Six different scores are obtained from the scale and for every sub-scale at score of at least 4 and at most 20 can be taken. The rise of the scores in the lower-scale means that that love type is preferred. As a result of the structural validity studies of the scale, Büyükşahin and Hovardaoğlu found six factors: Eros, Ludus, Storge, Pragma, Mania and Agape. Internal consistence in internal reliability studies: Cronbach Alfa coefficient was .70 and two half consistency was .70.

Relational-Individual-Collective Self Scale (RIC): The scale was developed by Kashima and Hardie (2000) to assess the relational, individual and collective aspects of the self. Relational-Individual-Collective Self Scale was adapted to Turkish by Ercan (2011).

The scale consists of 9 questions (27 items in total) each of which follow one another and reflect three aspects of the self. The scale is a seven point likert type. Scores that can be taken from each sub-scale can range between 10 and 70. Sub-scale scores reveal the general degree of each self-orientation of the individual in case of a situational distribution. During the adaptation study the Cronbach Alpha (α) reliability of the scale was found as .73 for individualism sub-scale, .68 for relationalism sub-scale, .77 for collectivism sub-scale and .86 for Relational-Individual-Collective Self Scale. In the half split model Cronbach Alpha values of the scale were found as .79 for the first part and .77 for the second part. Spearman Brown coefficient was calculated as .76. In the test-retest reliability study it was seen that there was a strong and positive correlation at the significance level of .01 and .79 between two applications. As a result of the confirmatory factor analysis (CFA) used in the structural validity of the scale conformity index values were found as 2.66, GFI = 0.85, AGFI = 0.82, NNFI = 0.90, CFI = 0.91, RMSEA = 0.07, SRMR = 0.06 and triple factor structure of the scale was confirmed.

Findings and Discussion

The first question of the research was arranged as "Does the number and duration of relationships of young adults differ according to sex?" and findings concerning this are given on Table 1.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013



Table 1. t-Test Results of Relationship Number and Relationship Duration According to Sex

Variables	Relationship Number (n=517)		Relationship Duration (Month) (n=571)	
	M (S)	Statistics	M (S)	Statistics
Female	3.00(4.17)	t=7.16**	44.24(38.21)	t=2.94**
Male	7.87(10.26)		35.52(32.20)	

** is significant at the $p < 0.01$ level.

Findings reveal that the relationship number of participants ($t_{(517)} = 7.16$, $p < .01$) and relationship duration ($t_{(571)} = 2.94$, $p < .01$) showed significant difference according to sex. The average number of men's relationships was ($M=7.87$), and this number ($M=3.00$) was higher than of women, the women's average relationship duration was ($M=44.21$ months) was higher than of men ($M=35.52$ months).

Findings regarding number of relationships may be the result of the fact that in Turkish culture men are exhibited a more permissive attitude than women are when relationships with the opposite sex are at stake. In a research previously conducted by Kephart (1967) in the USA, the conclusion that women have more experiences of emotional relationships was explained through the fact that women mature earlier than men do. Undoubtedly, women in Turkish society mature earlier than men do. However, in terms of relationships with the opposite sex, that social pressure on women is relatively more intense and suppressive may lead to women's number of relationships being lower than of men (Arin, 2001; Bilgili&Vural, 2011). The finding concerning the durationship of the relationship may be related to women's maturation at an earlier time. Earlier maturation of women and therefore their beginning to have emotional relationships at an earlier age may explain the fact that the duration of relationships in women is longer than of men.

The second question of the research was arranged as "Does the love styles of young adults differ according to the status of the relationship?" and findings concerning this are given Table 2.

Table 2. The Comparison of Love Styles Based on Relationship Status

Variables	Date	Fiance	Married	Multiple Comparison Results	
	M (Sd)	M (Sd)	M (Sd)	Statistic	
Eros	14.26(2.77)	16.74(2.30)	15.52(3.02)	F=28.94**	Flirting<Married<Dating/Engaged
Storge	12.48(3.36)	13.19(4.43)	13.83(3.77)	F=8.11**	Flirting<Married
Ludus	11.25(2.71)	10.79(2.97)	10.37(2.81)	F=5.94**	Married<Flirting
Pragma	11.77(3.22)	12.60(3.14)	12.07(3.00)	F=2.27	
Mania	12.50(2.93)	12.97(3.05)	12.44(2.81)	F=1.00	
Agape	12.59(3.43)	14.08(3.22)	13.49(3.41)	F=7.86**	Flirting<Dating/Engaged

** is significant at the $p < 0.01$ level.

In the comparison of love styles according to relationship status, the members of the group who noted their relationship status as "other" ($F=15$) were not involved in the analysis because they could not be classified under a heading. The analysis results indicate there is a significant difference between the participants' scores concerning the sub-dimensions of eros ($F_{(2-572)} = 28.94$, $p < .01$), storge ($F_{(2-572)} = 8.11$, $p < .01$), ludus ($F_{(2-572)} = 5.94$, $p < .01$) and agape ($F_{(2-572)} = 7.86$, $p < .01$) according to the status of their relationship.

The results of the Dunnet C test conducted to find out in which groups the differences in eros scores lie indicate that the eros scores of participants who define the status of their relationships as flirting ($M=14.26$) and married ($M=15.52$) were significantly lower than of those who defined the status of their relationships as engaged ($M=16.74$). While this finding overlaps with Büyüksahin's (2006) finding that people who are engaged have higher scores in terms of

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013

erosthan people who are flirting and Hendrick and Hendrick's (2006) finding that there is a positive relation between eros and taking responsibility, it does not overlap with Driscoll, Davis and Lipetz's (1972) finding that romantic love scores of unmarried couples are higher than of married people. When evaluated in general terms, it can be thought that the passion component in relationships can decrease in time. However, the fact that individuals in the group to which the application was made were in the period of adulthood during which they were expected to have close relationships with the opposite sex. Developmental period is an important aspect that needs consideration while commenting on the findings. As explained clearly by Erikson's (1959, 1968) theory, early adulthood is a period in which intimacy with the opposite sex is sought for and is very important. Individuals who seek for intimacy with the opposite sex are expected to carry the relationship to marriage when they think they have found the right person. It can be thought that people who go on flirting are not still sure of their relationships. This case can explain the fact that eros scores of people who are married and engaged are higher than of people who define their relationships as flirting.

According to the results of the Dunnett C test conducted to find out in which groups the differences in storge scores lie, storge scores of participants ($M=12.48$) who defined their relationship as flirting are lower than of those who defined their relationship as married ($M=13.83$). This finding overlaps with Hendrick and Hendrick's (2006) research conclusions in which they found positive relationship between storge and taking responsibility and Büyükşahin's (2006) finding that the formalization of relationship status increases altruism towards the relationship and the spouse, investment in the relationship and commitment level. This reciprocity between the increase in commitment and the formalization of the relationship may provide an explanation for the fact that storge scores of participants who defined their relationship as flirting are lower than of participants who defined their relationship as married.

According to the results of the Scheffe test conducted to find out in which groups the differences in game-playing love scores lie, ludus scores of participants who defined their relationship as married ($M=10.37$) are lower than of those who defined their relationship as flirting ($M=11.25$). This finding overlaps with Montgomery and Sorell's (1997) finding that ludus scores of unmarried people are higher than of married people. The difference observed in ludus scores may be explained through the meaning conferred upon marriage by the society. Marriage is a phenomenon that shows that the relationship has been formalized and increases reciprocal responsibility. Besides this, the expectation of the society from married people is that they are committed to their spouses and not have other partners. Therefore, it is an expectable case that ludus scores of married people are lower than of unmarried people; as the relationship becomes formal, ludus scores will get lower and/or those having high ludus scores will abstain from relationships involving responsibility.

According to the results of the Scheffe test conducted to find out in which groups the differences in agape scores lie, agape scores of participants who defined their relationship as flirting ($M=12.59$) are lower than of those who defined their relationship as engaged ($M=14.08$). This finding overlaps with Büyükşahin's (2006) finding that agape scores of those flirting are lower than of engaged or married people. Moreover, Montgomery and Sorell's (1997) research findings indicate that agape scores of unmarried individuals are lower than of married people. The fact that the significant difference in this research has emerged between people who define their relationship as either flirting or married, engaged is noteworthy. This finding may be related to the fact that relationships acquire a more formal status through engagement or marriage. On the other hand engagement period is a period in which the partner can still retreat. Therefore, individuals in this stage of the relationship have plans concerning future on one hand and have the fear to lose their

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013



partners on the other hand. This may provide an explanation as to why agape scores are higher in this relationship status.

The third question of the research is arranged as “Do love styles of young adults differ according to sex?” and findings related to this have been given on Table 3.

Table 3.t-Test Results of Love Styles According to Sex

Variables	Female	Male	Statistic
	M (Sd)	M (Sd)	
Eros	14.96(3.00)	14.99(2.90)	t=0.13
Storge	12.92(3.75)	13.06(3.71)	t=0.46
Ludus	10.14(2.73)	11.73(2.72)	t=7.07**
Pragma	12.11(3.12)	11.74(3.21)	t=1.44
Mania	12.67(2.96)	12.97(3.05)	t=1.05
Agape	12.22(3.43)	13.99(3.22)	t=6.46**

** is significant at $p < 0.01$ level.

According to the findings, ludus scores ($t_{(588)}=7.07$, $p < .01$) and agape scores ($t_{(588)}=6.46$, $p < .01$) of participants indicate a significant change based on sex. Ludus scores ($M=11.73$) and agape scores ($M=13.99$) of men are higher than ludus scores ($M=10.14$) and agape scores ($M=12.22$) of women.

The fact that ludus scores of men are higher than that of women overlaps with previous parallel findings of Hendrick and Hendrick (1986, 1995), Hendrick et al. (1998), Dion and Dion (1993), Neto (1994), Neto et al. (2000), Davies (2001) and Le (2005). That agape scores of men are higher than of women are parallel to findings by Neto (1994), Sprecher et al. (1994), Hendrick et al. (1998), Hendrick and Hendrick (2002), Neto et al. (2000), Davies (2001), Hovardaoğlu and Büyükşahin (2004) and Büyükşahin (2006).

Difference between sexes concerning ludus and agape scores can be explained through socialization differences. As also established by Davies's (2001) research findings, the fact that ludus scores of men are higher than of women seems highly related to social desirability. The fact that men change their partners more frequently and have more than one darling is a situation that is not disapproved by Turkish society and even it is sometimes appraised. Therefore, in such a cultural setting it is expected that ludus scores of men be high. The fact that agape scores are high is explained by Büyükşahin (2006) who states that women are getting more independent day by day. Women's being more independent may lead men to be fearful about losing their spouses. Another explanation for this finding is, when relationships with the opposite sex are at stake, that men are expected to show more all-giving behaviour particularly during flirting and the first few years of the formal relationship.

The fourth question of the research is arranged as “Do the love styles of young adults differ according to socioeconomic level?” and findings related to this are given on Table 4.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013

Table 4. Comparison of Love Styles According to Socioeconomic Level

	Low (N=191)	Moderate (N=200)	High (N=199)		Multiple Comparison Results
Variables	M (Sd)	M (Sd)	M (Sd)	Statistic	
Eros	14.88(2.96)	15.23(2.90)	14.79(2.97)	F=1.24	
Storge	13.53(3.52)	12.96(3.77)	12.50(3.82)	F =3.82*	High<Low
Ludus	10.65(2.75)	11.02(2.94)	11.09(2.80)	F=1.35	
Pragma	12.69(2.74)	11.60(3.42)	11.53(3.16)	F=8.31**	High, Moderate<Low
Mania	12.80(3.02)	12.57(2.86)	12.26(2.82)	F=1.77	
Agape	13.72(3.12)	13.14(3.52)	12.45(3.57)	F=6.80**	High<Low

** is significant at $p < 0.01$ level.

* is significant at $p < 0.05$ level.

Analysis results indicate that there is significant difference in participants' storge ($F_{(2-587)} = 3.82$, $p < .05$), pragma ($F_{(2-587)} = 8.31$, $p < .01$) and agape ($F_{(2-587)} = 6.80$, $p < .01$) scores in terms of socioeconomic level. According to the results of Scheffe test conducted to find out in which groups the differences in storge scores lie, friendly love scores of participants at low socioeconomic level ($M=13.53$) are higher than of participants at high socioeconomic level ($M=12.50$). According to the results of Dunnett C test conducted to find out in which groups the differences in pragma scores lie, pragma scores of participants at low socioeconomic level ($M=12.69$) are higher than of participants at high level ($M=11.53$) and mid-level ($M=11.60$). According to the results of Scheffe test conducted to find out in which groups the differences in agape scores lie, agape scores of participants at low socioeconomic level ($M= 13.72$) are higher than of participants at high level ($M= 12.45$).

All these findings indicate that scores regarding storge, pragma and agape types become higher as one goes from high socioeconomic level towards low socioeconomic level. In both storge and pragma, realism is dominant and emotional components hold relatively lesser place. Therefore these love types are more open to social effects. These findings overlap with Neto et al.'s (2000) finding that passionate and mania types are more independent from social effects and pragma and storge types are more bound to social effects and Sprecher et al.'s (1994) finding that poverty and negative conditions may lead to the adoption of more pragmatic love types. As being different from the findings of mentioned researchers, that there is difference in agape type and there is no difference in ludus can be explained through specific qualities of Turkish culture.

Agape requires caring for the partner on every account. This case is, as also stated by Dion and Dion (1996), are related to traditional values. Traditional values make themselves felt more in lower socioeconomic levels. The fact that participants at low socioeconomic level are particularly from ghettos may help to explain this finding. Individuals dwelling in this kind of places are from the country and migrate to cities on account of various reasons. However, as the conditions in cities fail to resolve issues caused by migration, individuals living in ghettos have difficulty in adapting to urban values and they tend towards traditional values in handling difficulties (Keleş, 1996; Kongar, 1999). When considered in this context, it can be stated that individuals at low socioeconomic levels may indicate more all-giving attitudes. The fact that there is no difference stemming from socioeconomic level in ludus style may be explained by the fact that men are – as we mentioned before- are supported by the majority of society for ludus notwithstanding their socioeconomic level.

The fifth question of the research is arranged as “Do love styles of young adults differ according to their self-construal?” So as to be able to compare the participants' love styles based on their self-construal, the scores they obtained from individualism, relatedness, and collectivism

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013

dimensions were applied "cluster analysis technique". When the participants' distribution according to self-construal were looked at, it was found out a lot of individuals were successively classified as individualist-relational-collectivist ($f=192$, %32.5), individualist-relational ($f=173$ %29.3) and relational-collectivist ($f=119$, %20.2). Relatively less individuals were located in collectivist ($f=25$, %4.2) and individualist ($f=17$, %2.9) self-construal. A considerable number of participants ($f=64$, %10.8) could not be located in any self-type. Based on this classification, findings regarding the seventh question of the research are given on Table 5.

Table 5. Comparison of Love Styles According to Self-construal

	Individualist- Relational- Collectivist (N=192)	Individualist- Relational (N=173)	Relational- Collectivist (N=119)	None (N=64)	Collectivist (N=25)	Individualist (N=17)		Multiple Comparison Results
Variables	M (Sd)	M (Sd)	M (Sd)	M (Sd)	M (Sd)	M (Sd)	Statistic	
Eros	15.75(2.82)	14.66(2.66)	15.22(2.77)	13.84(3.06)	12.88(2.19)	14.94(2.66)	$F=8.09^{**}$	$C<I$ $C<RC$ $C<IRC$
Storge	13.69(3.82)	12.40(3.63)	13.55(3.66)	12.13(3.07)	11.52(3.77)	12.47(4.37)	$F=4.43$	
Ludus	11.26(2.91)	10.56(2.68)	11.75(2.84)	11.38(2.86)	11.04(2.79)	10.12(3.04)	$F=1.82$	
Pragma	12.60(3.10)	11.26(3.01)	12.40(2.99)	11.63(3.29)	11.40(3.50)	9.65(3.39)	$F=6.08^{**}$	$I<IC$ $I<IRC$
Mania	13.13(2.96)	11.92(2.73)	13.08(2.79)	12.14(3.01)	11.80(2.12)	11.06(3.44)	$F=5.63^{**}$	$I<RC$ $I<IRC$
Agape	13.92(4.28)	11.89(3.51)	13.82(2.91)	12.66(3.33)	14.16(3.54)	10.94(4.28)	$F=10.26^{**}$	$I<RC$ $I<IRC$ $I<C$

****** is meaningful at $p<0.01$ level.

Analysis results concerning the comparison of love styles according to self-construal indicate that there is a significant difference in terms of self-construal between the participants' eros ($F_{(5-584)} = 8.09$, $p < .01$), pragma ($F_{(5-584)} = 6.08$, $p < .01$), mania ($F_{(5-584)} = 5.63$, $p < .01$) and agape ($F_{(5-584)} = 10.26$, $p < .01$) scores.

According to the results of Scheffe test conducted to find out in which groups the differences in eros scores lie, eros scores of individuals who are listed in the collectivist self-construal ($M=12.88$) are lower than of participants who are listed in the individualist ($M=14.94$), relational-collectivist ($M=15.22$) and individualist-relational-collectivist ($M=15.75$) self-construal. This finding can be explained through the fact that traditional values are adopted more in collectivist self-construal and group effect is felt more. Individuals adopting traditional values and open to group effect may have taken a lower score from eros style which is dominated by a more idealistic understanding of love because in a society in which pure collectivist tendencies are at the forefront, what the individuals want is not important but what their environment wants them to do is important. This finding is consistent with Medora et. al.'s (2002) finding in their research in which the USA was evaluated as individualistic, India was collectivist and Turkey was in between and therefore Turkey's romantic love scores were following the USA but before India.

According to the results of Scheffe test conducted to find out in which groups the differences in pragma scores lie pragma scores of participants classified in individualistic self-type ($M=9.65$) were lower than of participants classified in relational-collectivist ($M=12.40$) and individualist-relational-collectivist ($M=12.60$) self-types.

According to the results of Scheffe test conducted to find out in which groups the differences in mania scores lie, mania scores of participants classified in individualist self-type

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013

(M=11.06) were lower than of participants classified in relational-collectivist (M=13.08) and individualist-relational-collectivist (M=13.13) self-types.

According to the results of Scheffe test conducted to find out in which groups the differences in agape scores lie, agape scores of participants classified in individualist self-type (M=10.94) were lower than of participants classified in relational-collectivist (M= 13.82), individualist-relational-collectivist (M=13.92) and collectivist (M=14.16) self-types.

Analyses made so as to be able to find out in which groups there are differences in terms of pragma, mania, and agape scores may be explained better through individualist self-construal in which there are pure individualist tendencies and the qualities of love types handled here. That individuals classified in individualistic self-construal, in which personal autonomy and independence from the group are at stake, have low scores from love types in which pragmatism (logical love), commitment (mania) and altruism (agape) are at the forefront seem consistent with theoretical assumptions regarding both love types and self-construal. It can also be maintained that this finding has parallelism to Hendric and Hendrick's (1986) finding that American student of Asian roots –where it is thought that collectivist values are dominant- have lower eros scores but higher logical love scores than American students with European roots –where it is thought that individualist values are dominant–.

Conclusion and Suggestions

In this research, the love styles of young adults have been analysed in relation to their sex, socioeconomic level, status of relationship and self-construal. Based on the findings, love styles vary according to status of relationship, sex, socioeconomic level, and individualistic-relational-collective self-construal.

Based on the conclusions of the research, it can be stated that clues have been obtained regarding the root of the problem observed in emotional relationships in Turkey and self-construal that can be accepted as the reflection of culture on the individual is crucial in finding out these clues. Besides this, our findings we obtained within the context of love styles of young adults and love styles- self types can be said to support Lee's love types. The social context in which the people live are regarded as important in the shaping of love styles. Furthermore, love styles and self-construal can be seen as open to contextual effect and two related phenomena.

In sum, it can be recommended that intercultural comparisons be made in prospective studies, love styles be analysed based on different developmental periods of love styles, love styles and self-types be analysed within the framework of cities and rural areas, love styles be studied together with sex roles and love styles be compared with attachment types.

REFERENCES

- ARIN, C. (2001). Femicide in The Name of Honour in Turkey. *Violence Against Women*, 7(7), 821-825.
- BERSCHIED, E. & MEYERS, S.A. (1996). A Social Categorical Approach to a Question about Love. *Personal Relationships*, 3, 19-43.
- BÜYÜKŞAHİN, A. (2006). *Yakın İlişkilerde Bağlanım: Yatırım Modelinin Bağlanma Stilleri ve Bazı Değişkenler Yönünden İncelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- BİLGİLİ, N & VURAL, G. (2011). Kadına Yönelik Şiddetin En Ağır Biçimi: Namus Cinayetleri. *Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi*, 14(1), 66-72.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013



- BÜYÜKŞAHİN, A. &HOVARDAOĞLU, S. (2004). Çiftlerin Aşka İlişkin Tutumlarının Lee'nin Çok Boyutlu Aşk Biçimleri Kapsamında İncelenmesi. *TürkPsikolojiDergisi*, 19, 59-72.
- DAVIES, M.F. (2001). Socially Desirable Responding and Impression Management in the Endorsement of Love Styles.*The Journal of Psychology*, 135 (5), 562-570.
- DION, K.K. & DION, K.L. (1988). Romantic Love: Individual and Cultural Perspectives. In. Sternberg R.J. & Barnes, M.L. (Eds.), *The Psychology of Love*. New Haven: Yale University Press, 264-292.
- DION, K.K. & DION, K.L. (1993).Gender and Ethnocultural Comparisons in Style of Love.*Psychology of Woman*, 17, 463-473.
- DION, K.K. & DION, K.L. (1996).Cultural Perspectives on Romantic Love.*Personal Relationships*, 3, 5-17.
- DRISCOL, R., DAVIS, K.E. & LIPETZ, M. E. (1972). Parental Interference and Romantic Love: The Romeo and Juliet Effect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 14 (1), 1-10.
- ERCAN, H. (2011). İlişkisel-Bireyci Toplulukçu Benlik Ölçeği'nin Psikometrik Özellikleri ve Uyarlama Çalışması. *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi* 13(21), 37-45.
- ERIKSON, E. H. (1959). *Identity and the Life Cycle*. New York: Int. Universities Press.
- ERIKSON, E. H. (1968). *Identity: Youth and Crisis*. New York: Norton Company Inc.
- FELMLEE, D. &SPRECHER, S. (2000). Close Relationships and Social Psychology: Intersections and Future Paths. *Social Psychology Quarterly*, 63 (4), 365-376.
- HATFIELD, E. (1988). Passionate and Companionate Love. In. Sternberg R.J. & Barnes, M.L. (Eds.), (pp. 191-217). *The Psychology of Love*. New Haven: Yale University Press.
- HATFIELD, E. &RAPSON, R.L. (1996).*Love and Sex,Cross-Cultural Perspectives*. Boston: Allyn and Bacon.
- HATFIELD, E. &SPRECHER, S. (1986). Measuring Passionate Love in Intimate Relations. *Journal of Adolescence*, 9, 383-410.
- HENDRICK, C. & HENDRICK, S. (1986). A Theory and Method of Love.*Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 392-402.
- HENDRICK, C. & HENDRICK, S. (1989). Research on Love: Does It Measure Up? *Journal of Personality and Social Psychology*, 56 (5), 784-794.
- HENDRICK, S. & HENDRICK, C. (1995).Gender Differences and Similarities in Sex and Love. *Personal Relationships*, 2, 55-65.
- HENDRICK, C. & HENDRICK, S. (2002). Linking Romantic Love with Sex: Development of the Perceptions of Love and Sex Scale.*Journal of Social and Personal Relationships*, 19 (3), 361-378.
- HENDRICK, C. & HENDRICK, S. (2006). Measuring Respect in Close Relationships.*Journal of Social and Personal Relationships*, 23 (6), 881-899.
- HENDRICK, C., HENDRICK, S. & DICKE, A. (1998). The Love Attitudes Scale: Short Form. *Journal of Social and Personal Relationships*, 15 (2), 147-159.
- HINDE, R.A. (1995).A Suggested Structure for a Science of Relationships.*Personal Relationships*, 2, 1-15.

- KAĞITÇIBAŞI, Ç. (1996). *Family and Human Development Across Cultures – A View From the Other Side*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- KAĞITÇIBAŞI, Ç. (Ed.) (1987). *Growth and Progress in Cross-Cultural Psychology*. Lisse: Swets and Zeitlinger.
- KASHIMA, E. & HARDIE, E.H. (2000). The Development and Validation of the Relational, Individual and Collective Self Aspects (RIC) Scale. *Asian Journal of Social Psychology*, 3, 19-48.
- KELEŞ, R. (1996). *Kentleşme Politikası*. Ankara: İmge Kitabevi.
- KEPHART, W. M. (1967). Some Correlates of Romantic Love. *Journal of Marriage and The Family*, 29, 470-474.
- KONGAR, E. (1999). *21. Yüzyılda Türkiye*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- LEE, J.A. (1973). *The Colors of Love*. Toronto: New Press.
- LEE, J.A. (1974). The Styles of Loving. *Psychology Today*, October, 44-51.
- LEE, J.A. (1988). Love Styles. In R.J. Sternberg & M. L. Barnes (Eds.), *The Psychology of Love* (p.38-67). New Haven: Yale University Press.
- LEHMAN, D.R., CHIU, C. & SCHALLER, M. (2004). Psychology and Culture. *Annual Reviews Psychology*, 55, 689-714.
- MEDORA, N.P., LARSON, J.H., HORTAÇSU, N. & DAVE, P. (2002). Perceived Attitudes Towards Romanticism; A Cross-Cultural Study of American, Asian-Indian, and Turkish Young Adults. *Journal of Comparative Family Studies*, 33 (2), 155-179.
- MONTGOMERY, M.J. & SORELL, G.T. (1997). Differences in Love Attitudes across Family Life Stages. *Family Relations*, 46 (1), 55-61.
- NETO, F. (1994). Love Styles among Portuguese Students. *The Journal of Psychology*, 128 (5), 613-616.
- NETO, F., MULLET, E., DESCHAMPS, J.C., BARROS, J., BENVINDO, R., CAMINO, L., FALCONI, A., KAGIBANGA, V. & MACHADA, M. (2000). Cross-Cultural Variations in Attitudes toward Love. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 31 (5), 626-635.
- ONUR, B. (2005). *Anılardaki Aşkılar: Çocukluğun ve Gençliğin Psikoseksüel Tarihi*. İstanbul: Kitap Yayınları.
- RUBIN, Z. (1970). Measurement of Romantic Love. *Journal of Personality and Social Psychology*, 16 (2), 265-273.
- RUBIN, Z. (1988). Preface. In Sternberg R.J. & Barnes, M.L. (Eds.), *The Psychology of Love* (pp. VII-XII). New Haven: Yale University Press.
- SPRECHER, S., ARON, A., HATFIELD, E., CORTESE, A., POTAPOVA, E. & LEVISTKAYA, A. (1994). Love: American Style, Russian Style and Japanese Style. *Personal Relationships*, 1, 349-369.
- STERNBERG, R.J. (1986). A Triangular Theory of Love. *Psychological Review*, 93 (2), 119-135.
- STERNBERG, R.J. (1988). Triangulating Love. In R.J. Sternberg & M. L. Barnes (Eds.), *The Psychology of Love* (p.119-138). New Haven: Yale University Press.
- STERNBERG, R.J. (1998). *Cupid's Arrow*. Cambridge: Cambridge University Press.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013



-
- STERNBERG, R.J. & GRAJEK, S. (1984). The Nature of Love. *Journal of Personality and Social Psychology*, 47 (2), 312-329.
- TRIANDIS, H.C. (1995). *Individualism-Collectivism*. Boulder: Westview Press.
- TRIANDIS, H.C. (1999). Cross-Cultural Psychology. *Asian Journal of Social Psychology*, 2, 127-143.
- WALLER N.G. & SHAVER P. R. (1994). The Importance of Nongenetic Influences on Romantic Love Styles: A Twin- Family Study. *Psychological Science*, 5 (5), 268-274.
- WATTS, S. & STENNER, P. (2005). The Subjective Experience of Partnership Love: A Q Methodological Study. *British Journal of Social Psychology*, 44, 85-107.
- WILSON, G.D. & MCLAUGHLIN, C. (2002). *Aşk Bilimi*. (Çev. T. Er). İstanbul: Çitlembik Press.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013





UNDERSTANDING THE DYNAMICS OF SOCIAL CHANGE BY USING ORGANIZATIONAL TERMINOLOGY: THE CASE OF TURKEY*

*Ümit ERCAN***

*Ünsal SİĞRİ***

ABSTRACT

Any individual, group, organization or society must cope with and adapt itself to the change going around its environment. Even though it is impossible to prevent change, generally these actors may try to resist it. Managing the change by preventing the resistance to it is an important success factor that the leaders and the followers should cope with. The leaders and the followers are the main characters of the change and resistance.

In this study we discuss the main dynamics of social change in Turkey by using organizational change terminology. A typology proposal is discussed in the study in which the roles of the leaders and followers on change and resistances are underlined on this model. In the typology, the outside actors on the change proses were ignored and only the leaders and the followers were discussed. The function of the leadership and followers' behaviors are the main factors of the type of change described as ideal, entropic, coercive, and revolutionary within the model.

Key Words: Social change, resistance to change, ideal change, coercive change, revolutionary change, entropic change.

ORGANİZASYON TERMİNOLOJİSİNİ KULLANARAK SOSYAL DEĞİŞİM DİNAMİKLERİNİ ANLAMAK: TÜRKİYE ÖRNEĞİ

ÖZET

Tüm bireyler, gruplar, organizasyonlar veya toplumlar çevrelerinde meydana gelen değişim ile başa çıkmayı ve değişime uyum sağlamayı öğrenmek zorundadırlar. Her ne kadar söz konusu değişimi engellemek mümkün olmasa dahi, genel olarak değişime maruz kalan tüm bu aktörler değişime direnç gösterirler. Değişim sürecini yönetebilmek ve değişime direnci engelleyebilmek özellikle liderler ve

*Bu makale Crosscheck sistemi tarafından taranmış ve bu sistem sonuçlarına göre orijinal bir makale olduğu tespit edilmiştir.

**Doktora Öğrencisi, KHO K.lığı Savunma Bilimleri Enstitüsü, El-mek: ercanumit@yahoo.com

**Doç. Dr. Baskent Üniversitesi, El-mek: usigri@gmail.com

değişimi talep eden takipçileri için önemli bir husustur. Liderler ve takipçileri değişimin ve değişime direncin ana unsurlarıdır.

Bu çalışmada, Türkiye'deki sosyal değişim, yönetim ve organizasyon terminolojisi kullanılarak tartışılmaya çalışılmıştır. Liderler ve takipçileri ekseninde ortaya konulan bir tipoloji kullanılarak değişim ve değişime direnç konusu modellenmeye çalışılmıştır. Tipoloji, lider ve takipçilerin değişimi zorlama veya değişime direnç gösterme özellikleri bağlamında; ideal, yok olucu, zorlayıcı ve devrimsel olmak üzere dört farklı modelde değişimin gerçekleştiği veya gerçekleşebileceğini ortaya koymaktadır.

Anahtar Kelimeler: Sosyal değişim, değişime direnç, ideal değişim, zorlayıcı değişim, yok olucu değişim, devrimsel değişim.

Introduction

Heraclitus of Ephesus declares hundreds years ago as; “*The only thing that doesn't change is the change itself.*” In his another saying he also says that, “*No man ever steps in the same river twice*” (Kahn, 1979). Although modern organizations and nations are more affected by it, change can be seen in different kind of societies and organizations almost from the beginning of human history. Change is an unavoidable process and managing change is a success factor for the individuals, groups, leaders of organizations and societies as well. Any organization that wants to survive and protect its competitive advantage should adapt itself to changes in or out of its border.

When change occurs in an organization, two different types of actions may happen; accepting the change or resistance to it (Yukl, 2008). But generally resistance is considered as the natural result of change. Change and resistance are like thesis and antithesis or action and reaction. Some see the resistance as the “lifeblood of change since it is where energy is currently focused” (Maurer, 2006).

There are different actors and factors of change and resistance in or out of the organizations. In this study, we focus on two main actors of change; leaders (managers, owners, CEOs, rulers etc.) and followers (workers, subordinates, citizens etc.). These two groups of actors have different roles as ‘forcing’ or ‘resisting’ change. Sometimes the leaders force for change and the followers resist to it and or vice versa. Sometimes these two actors are at the same side forcing or resisting to it. These four different conditions will be the main discussion of this study.

Understanding the role of leaders in a country is the way of understanding dynamics of change in the context of historical developments in a country. Although there are lots of researches in social change, it is a fact that, there is a real need of new findings on the impact of leadership in understanding and explaining social change. If the researches on social change are based on realistic and concrete data and handled with an interdisciplinary approach, they will more contribute to understand the social change.

Changes are perceived and evaluated differently by leaders and followers. Determining the effectiveness of the change has some difficulties based on the fact that each change situation may be interpreted differently by both parties. One of major problem encountered by researchers in leadership behavior is to examining leadership behaviors and abilities when they are studied cross-culturally (Smith et al., 2002). A behavior that is clearly understood in one culture may be defined totally different in another. This research aims to fill the gap left by previous researches by exploring social dynamics by using organizational terminology.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013



Firstly the literature about change and resistance will be discussed. Then these four different situations about forcing and resisting to the change and the roles of the leaders and followers within this process will be discussed. Every situation will be discussed with cases adapted from Turkish history.

Change

Organizational change is the movement of an organization away from its present state towards a desired future state to increase its efficiency and effectiveness (Kumar, 2012). It is taking anything from one level and bringing it to another level. It can be changing of people's, organizations' and societies' initial level from one point to another. So change can be at individual, organizational or sociological level. At individual level, it is building new working styles, new models and acquiring new abilities. At organizational level, it is taking organization from one to another and generally higher level. And finally for the society, which consists of the individuals and organizations, it is the change of life styles, habits, rules, and laws.

Organizational change has become necessity for survival, growth and prosperity of the organizations in the present competitive and changing business environment (Kumar, 2012). Kurt Lewin (1951) describes the change with a change model in which the change divided into three phases; unfreeze, change and refreeze. The structure supposed to change firstly "unfreezes" from its solid phase and be suitable for change. During the "change" phase, it can be moved from one level to another (generally desired) one. After that phase the structure has a new version which is different from the initial and the change happens. The final phase is the "refreeze" phase in which the structure should be solid again to resist any unwanted change. Beckard and Harris, (1987) latterly described the organizational change in three-stage cycle as: present, transition and future state. The change process has at least three stages and the final stage must be different from the initial one. This model of organizational change may have linkages with the social change as well considering a society as a group of organizations came together in order to form a society.

Change is something difficult and threatening. It is nature of change to be met with resistance – "people resist things they are unsure of" (Yue, 2008). The bigger of change, the greater resistance to create change (Maurer, 1998). "Resistance to change is a defense mechanism to protect against frustration and anxiety" (Piderit, 2000) and "ignoring the resistance will damage any type of change process" (Maurer, 2006).

"The literature on change is mixed. Some see resistance as the lifeblood of change since it is where energy is currently focused; others see it as something to be gotten past on the road to nirvana" (Maurer, 2006). It is not merely the result of ignorance or inflexibility, but it is also a natural reaction by people who want to protect their self-interests and sense of self determination (Yukl, 2008). Managers in charge of rolling out a change initiative blame others for the failure rather than accepting their own failure, Employees are likely to do the same thing-assigning blame for failed change attempted to their managers rather than themselves (Yukl, 2008).

After change process, generally new version of responsibilities, roles and social interactions arises. Individuals in the organizations and societies must adapt themselves to this new roles and responsibilities as soon as possible to protect their places (Dibella, 2001). The change for modern individuals, organizations and societies is not only unavoidable but also ordinary. Managing change is seen as being skilled at creating, acquiring and transferring knowledge thereby modifying its behavior to reflect new knowledge and insights (Garvin, 1993). Managing change is seen as being skilled at creating, acquiring and transferring knowledge to reflect new knowledge and insights (Baulcomb, 2003).

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013

Why Resist Changing?

Resistance is “anything and everything that people do which rulers do not want them to do, and that people do not do that rulers wish them to do.” (Davidson, 1994). It is one of the most important but also mostly ignored parts of the change. Actually resistance is a usual and predictable companion of organizational change (Mayhew, 2006). Folger and Skarlicki (1999) define the resistance as “behavior that seeks to challenge, disrupt, or invent prevailing assumptions, discourses, and power relations.”

Perceived loss of status of an employee’s group or movement to what is perceived as a lower status group may result from the group or organizational change, including management of these changes (Dijk & Dick, 2009). Resistance occurs because it threatens the status quo, or increases fear and the anxiety of real or imagined consequences including threats to personal security and confidence in an ability to perform (Ford et al., 2002). “Loss of power, authority, or resources encourages resistance” (Mayhew, 2006) and is in fact only reluctance (Watson, 1982). “Managers have many terms to describe resistance: pushback, not buying in, criticism, foot-dragging, and so on. And they may perceive as resistance a broad spectrum of behaviors they don’t like-from an innocent question to a roll of the eyes or overt sabotage” (Ford & Ford, 2009).

It generally has a negative meaning and is something to be overcome. Other reasons - frustration and anxiety (Argyris, 2002) emotions (Mayhev, 2006) anxiety, uncertainty and stress (Carnall, 1990)- may create the resistance which is habitually a reaction to a loss of control, not necessarily to the change itself (Yue, 2008). People do not resist change itself, but rather the anticipated consequences or expected effects that may be associated with change, such as loss of status, loss of pay, or loss of comfort (Dent & Goldberg, 1999). Another effect of change may be loss of control (Klein, 1984).

Resistance is a natural phenomenon in change progress. The failure of many large-scale corporate change programs can be traced directly to employee resistance (Maurer, 1997). Connor (1995) listed the reason of resistance to change as: “lack of trust, belief that change is not necessary and feasible, economic threats, relative high cost, fear of personal failure, loss of status and power, threats to values and ideals and resentment of interference.” Resistance to change may have a significant impact and influence upon the success of an organizational change project (Dijk & Dick, 2009). Resistance to change is an obstacle or barrier to change (Klein, 1984). Resistance has come to refer to anything that workers do that management does not want them to do (Davidson, 1994).

Conceptualization of resistance can be made as; “cognitive state, emotional state and behavior” (Piderit, 2000). According to Maurer, (1996) “resistance to change occurs in three levels. Level one; lack of information (I don’t get it), level two; emotional phase. (I don’t like it) and level three; trust and confidence (I like it).” Level one resistance is based on the idea, facts, figures and data which are about understanding the ideas and the reasons. The reason may be the confusion and the resisters need more information. Despite level one, resistance of rational concerns level two resistance is emotional reaction. The afraid of losing a job, control, position or reputation cause these emotional reactions. This level is about to the reaction in favor of the idea of change or not. Different from fist two levels, in level three people may understand and even like the offers of change, but their reaction is to the people leading the change and their perceptions about the trust to the leaders of change. This level is entrenched beliefs, experiences and biases (Maurer, 2006).

Bennis (1973) suggests six types of response that individuals may mobilize: “oppose, resist, tolerate, accept, support and embrace.” Another pattern of reaction has four stages; “denial, anger, mourn, and adaption” (Yukl, 2008). Generally resistance is a natural consequence of change

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013

progress. "Resistance is a usual and predictable companion of organizational change" (Mayhev, 2006) some of these negative consequences of change can be as; "more work, affecting job security, worsening social network" (Yukl, 2008).

Resistance is often studied in the isolated context of the employees' attitudes, beliefs and behaviors. (Dijk & Dick, 2009). Although the definitions generally concentrate on the workers or employee behavior, resistance can not only be from the workers sometimes leaders also can resistance to the change. In fact leadership is an important factor for accepting the change because of the legitimate exercise of leader authority (legitimate power), or punishment for resistance to change (coercive power) and finally trust to the leader and believe that the change is necessary (Yukl, 2008). But the main subject of this study is to discuss the different types of resistances to change its results and affects to the organizations and to the people in general.

All of the systems (as groups, organizations, societies) need to solve the problem of resistance. The systems must adapt themselves to the change in or out of their borders. The environment of most organizations is now more dynamic and competitive. Competition is more intense, costumer expectation is higher, less time is available to develop and market new products and services (Yukl, 2008). "To respond to the pace of change organizations are adopting flatter, more agile structures and more empowering team-oriented cultures" (Piderit, 2000). "Building innovative and learning organizations, building a broad coalition" (Denis et al., 2001), "using change agents, empowerment, prepare people for change, help people deal with stress" (Deal, 1985), "keep people informed and demonstrate optimism are other methods to implement change" (Yukl, 2008). In organizational change "seventy percent of all change initiatives fail" (Ford & Ford, 2009). The reasons of this failures are; "not establishing elements- such as the right project team configuration or sufficiently frequent milestones reviews- before launching a transformation program" (Ford & Ford, 2009).

Change and resistance to change especially and intentionally discussed in organizational literature. But the change and resistance to it is not only a factor of organizational structure but it is also in real life. The main purpose of this research is to discuss the effects of leaders and follower on change and resistance to change by using the organizational terminology.

Change and Resistance: The Case of Turkey

In his "force field analysis model" Lewin (1951) says that "there are different actors resisting to and forcing for change in organizations." According to this model, there is a balance between the "forcing" (driving) and "resisting" (restraining) actors and the place where the balance (equilibrium) occurs describes the amount or level of change. The resisting actors would try to hold the organization on its initial level and the forcing actors would try to move the level different from the initial level. The details of "field force model" can be seen in figure-1.

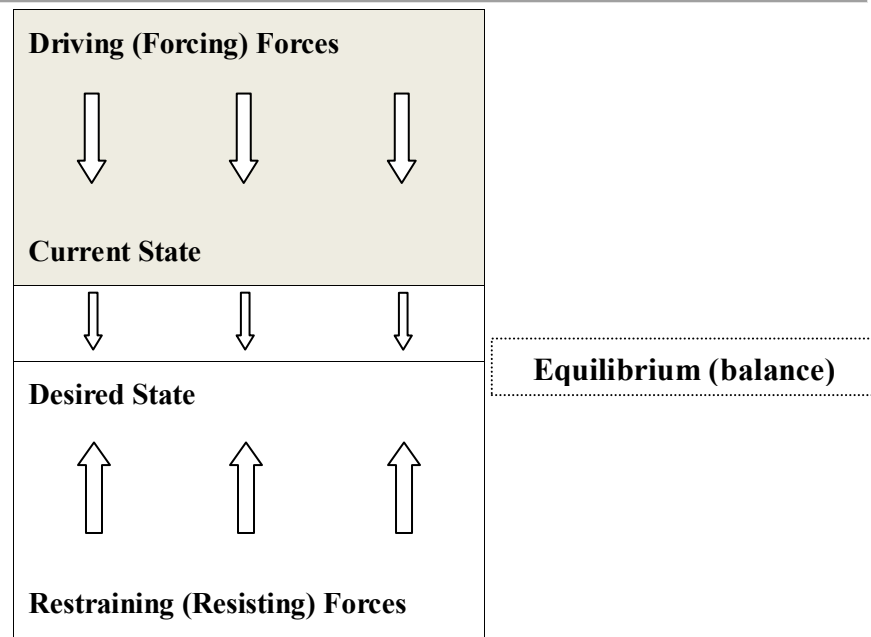


Figure-1: Force Field Analysis Model (Lewin, 1951)

Driving and resisting forces associated with any change, and to achieve success the importance lies with ensuring that driving forces outweigh resisting forces. Driving forces tend to initiate change or keep it going whereas restraining forces act to restrain or decrease the driving forces. The intention to reach a state of equilibrium was achieved through the manager reducing the resisting forces allowing movement towards the desired state.

In this part, we will discuss our typologies about the actors forcing and resisting to change. The typology that we try to build will have similar actors as Lewin's force field analysis. We will ignore the outside actors and concentrate solely on the inner actors in this study. The y axis of the change diagram represents the leaders (managers, CEOs, owners, rulers etc.) of the organizations while the x represents the followers (subordinates, workers, citizens etc.).

On one side of the axis represent the resisting to the change while the other side represent the forcing the change. And organizational change will be the function of the followers (citizens) and the leaders (rulers). The formula of the change can be as:

$$\text{Organizational Change} = f(x, y)$$

Openness to the change or force to change of the leaders and followers are the main factor of change in organizations. Every actor of the formula and the results of them will be discussed in following proposed typologies.

3.1. Ideal (Transformational) Change: In organizations in which the leaders and followers both believe and open to change, the change becomes easier and smoother as planned. In general there would be no resistance to change and the friction level would be almost zero. So this means that balance between the change and resistance will be on the side of change and the ideal change would happen. The details about the ideal change can be seen in figure-2. During the ideal change function process the x and y axis both will have positive values. So the formula will be as;

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013

$$\text{Organizational Change} = f(+x, +y)$$

and the change will be positive for both sides. Both sides of the organization would support, initiate and force the change and fast, easy and effective change can be seen.

	Force	
Leader		Ideal Change
	Resistance	
		Follower

Figure-2: Ideal change model.

The leadership is important for this type of change. Especially transformational leaders, who can convince, lead and manage the change with his followers. The well-educated, charismatic and powerful leaders with their vision lead the change and if the followers believe and support this process the “ideal change” occurs. This is using the power of two sides (leader and followers) on the same side.

Burns (1978) first used the term “transforming leadership” to describe a relationship in which “leaders and followers raise one another to higher levels of motivation and morality.” Building on this initial conceptualization, Bass extended the concept of “transformational leadership” to describe those who motivate followers to do more than they originally intended to do by presenting followers with a compelling vision and encouraging them to transcend their own interests for those of the group or unit (Bass, 1998). In fact, a defining characteristic of transformational leadership is the enormous personal impact it has on followers’ values, aspirations, ways of thinking about work and interpreting events (Yukl, 1999).

This part of the matrix is very much related with the transformational leadership. The transformational leadership approach serves to change the status quo by appealing to followers’ values and their sense of higher purpose. Transformational leaders are charismatic in that they are able to articulate a compelling vision of the future representing organizational or social change. Through their vision they appeal to their followers’ values and help the followers to get their needs met (Hughes et al., 1999).

The Turkish revolution of republic from 1923 to 1938 can be an example for this type of transformational change. The leader of Independence War, Atatürk was also the leader of Turkish revolution. All of the society changed its regime from monarchy to republic, changed the government system, legal system, alphabet, metrics, way of life and a lot of other social, governmental and cultural systems. The leader-Atatürk forced the change, but the followers were also ready to change and the ideal change happened. “Atatürk has shaped modern Turkey, just as Peter the Great has shaped modern Russia. Peter the Great hacked through the ice which surrounded Russia to open a window to the West. Atatürk opened wide windows to the West – windows that were already half open as well as those that had remained shut until his reforms” (Mango, 2010).

Today Atatürk is mostly remembered as a nation builder and a reformer. However his military leadership before and during the Turkish War of Independence initially granted him the “leader” status. The transformational leadership definition provided by Bass is selected as the suitable basis for examining Atatürk’s leadership ability, considering Atatürk’s transformational influence on Turkish history, particularly during the War of Independence. According to Bass,

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013

transformational leadership is about “transforming followers, creating vision of the goals that may be attained and articulating for the followers the ways to attain those goals” (Bass, 1998). Atatürk’s vision was to change the Ottoman Turkey, which was seen as the ‘sick man of Europe’ at the time, to a sovereign, democratic, self-reliant, and secular and a modern state. This vision was a call for a total revolution encompassing political, social, and technological changes.

This was almost same in business as Steve Jobs as an entrepreneur, marketer, inventor, co-founder, chairman, and CEO of Apple. But other than all these, he was the reformer and converter of his company. As a leader he forced the change in his organization and his followers accepted his ideas. He made and forced the change and his followers believed him. The ideal changed happened in his company.

3.2. Resistance to Change (Entropic) Model: When the leaders and the followers do not believe and resist to any kind of change, the change becomes impossible. The resistance will be very high in any part of the organization or society. To protect the current situation and not allowing any kind of change becomes the main purpose. The result becomes as resistance, stability and finally entropy. Entropy as “a measure of the disorder or randomness in a closed system” may explain this type of organizations. The details about the resistance to change (entropic system) can be seen in figure-3. During the resistance to change (entropic system) function process the x and y axis both will have negative values. So the formula will be as;

$$\text{Organizational Change} = f(-x, -y)$$

and the change will be negative for both sides. The resistance of both sides will cause resistance and the efficiency of the organization will be lost in the short term. The long term result will be the end of the system.

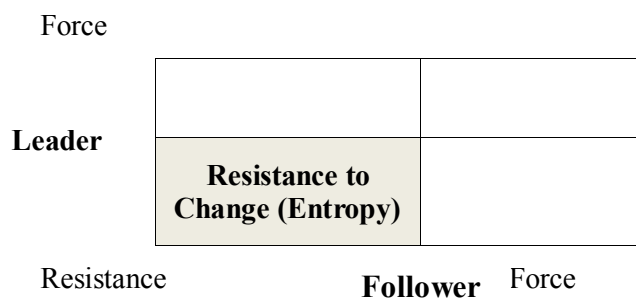


Figure-3: Resistance to change (entropic) model

In this model both sides resist to the change. The resistance is so powerful that any other factor in our out of the system (organization, society etc.) can lead the change. But without change the system cannot adapt itself to the environment. Just because all these systems are the open system, they cannot manage the entropy and the system dies. The systems, organizations or governments collapse. There are a lot of powerful governments, kingdoms or empires collapsed just because of these reasons. The Romans, Ottomans, Byzantine collapsed because the leaders and the people of these empires resisted changing. They thought that their power will never end and they would never lose their advantage, prestige and situation. Also there is a close relationship between leadership and resistance to change. The style and form of leadership may relate to the occurrence of actions that are considered resistance to change. There may also be different conditions that determine whether an action will be seen as “resistance” or as “supportive” of change.

3.3. Coercive (Autocratic) Change Model: If the leader is open to the change or force the change while the followers resist to it, then the change in the organization becomes a coercive

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013

(autocratic) change. The friction between leader and follower occurs. But despite this friction if the change happens this is a coercive (autocratic) change.

The details about the coercive (autocratic) change can be seen in figure-4. During the coercive (autocratic) change function process the x axis has negative and the y axis has positive values. So the formula will be as;

$$\text{Organizational Change} = f(-x, +y)$$

The change happens if the driving, forcing or coercing effect of the leader is more than the resisting (restraining) force of the followers. If the leaders can convince, orient and transform the followers than the change can be accepted by the followers. But the resistance level of the followers is stronger than the leader than the crash happens and followers stop the change or leave the organization.

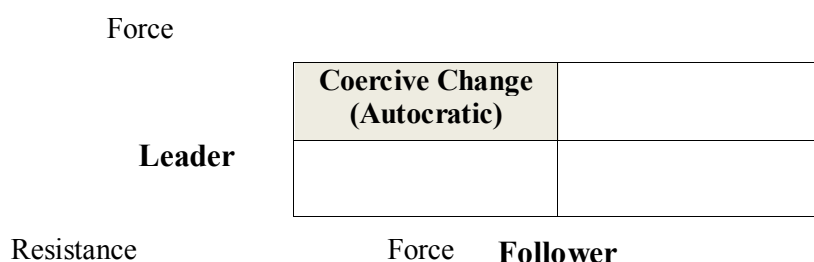


Figure-4: Coercive Change Model.

In this case, the leader has different type of power to force the change. The legitimate power of leader authority (legitimate), or punishment power (coercive power) and trust to the leader (Yukl, 2008) helps the leader to manage it. The leaders force the followers to change using their knowledge, charisma, vision, education and other leading properties. They use coercive and autocratic methods to force the change. Some followers resist changing because they are afraid of unknown or they do not want to lose what they have in the system. But at the end the leaders convince, force or persuade and make the change.

Turkey was founded as a secular republic but it was not a real democracy until 1950, lacking of multiple parties and free elections. From 1923 to 1946, Turkey was ruled by two unchallenged leaders – Atatürk the founder of Turkish Republic and Ismet Inonu – invested with excessive powers. Those were the harsh times of Turkey under foreign invasion which had gone through many wars during the Turkish national struggle for independence. A directive leadership with more authority rather than a participative approach has been displayed by Atatürk at those times. It might be more appropriate in the early years of a new country suffering from the pains of a nation-building.

If the leaders display the participative leadership approach and use trust power the change can be better. But if the leader tries to use his or her legitimate or punishment power, the force for change can't direction. In the current Turkish system, the Prime Minister holds overwhelming powers from the Constitution but a constitutional reform is currently underway to transform the Republic into a presidential or semi-presidential system with few checks and balances. With popular backing, current government of Turkey has tamed the army over the past decade, focused on political reforms that aimed to bring Turkey in line with European Union political criteria, religious minorities enjoyed greater freedom and cultural rights and the overall public discourse was expanded. Despite the unrest of recent days, PM Erdogan remains Turkey's most popular politician, with no obvious rival either within the ruling party or the opposition. Under such circumstances it was not surprising that, as the most powerful person in the country, Erdogan

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013

started to believe that he could do whatever he wanted. He had never made any secret of his desire to make his mark on Istanbul through a series of fancy projects, most spectacularly by constructing an artificial canal to link the Black Sea and the Sea of Marmara. The plan to redevelop Taksim Square and Gezi Park was Erdogan's own project.

Followers resist it and the coercive change may convert to the revolutionary change. "One of the slogans of the Gezi revolt was *everywhere is Taksim, resistance everywhere*" (Tugal, 2013). The protestors from different layers of the society were resisting the change. Gezipark opposition in Taksim Square of Turkey, during June 2013, or the opposition protests in Tahrir Square of Egypt may be examples of this type of resistance to a coercive (autocratic) change. In Turkey's protests, at the initial stage, the demands had been concrete and environmentally focused such as preventing the uprooting of trees and the building of an Ottoman era military barrack. These initial demands were delivered to a great extent by the court's decision to suspend the project and the government's declaration to comply by the court's pending final verdict, but this was regarded sufficient only by a fraction of demonstrators. The followers (citizens) resist the change which they do not want and show their resistance. So the equilibrium (of Lewin) will be close to the followers not to the leaders.

The international media initially perceived the protests as a replica of the Arab Spring because of using tear gas and water cannons on protesters. According to local Egyptian media reports Muslim Brotherhood leaders in Egypt accused Turkish protesters of receiving foreign funds from entities which they claim "want to make the highly successful Islamic project fail". PM Erdogan talked about an "international conspiracy" too, but from his point of view as shared by the Parliament, this is an "international conspiracy against Turkey to destabilize its economy". He also lashed out at the foreign press for launching "comprehensive attacks" on the country and warned protesters – who he also calls "terrorists" or "vandals" – that they are pawns in a wider game. "We won't show any more tolerance", he said.

But what happens in Turkey is completely different compared with what happens in the Middle East. These are countries where there are no free elections, where the people will is not generally reflected in the ballot box and the courts are not up to Western standards. Normally Arab Spring is totally different from protests within Turkey. Namely, before Arab Spring, these Arab countries are governed by dictators who are not elected with the votes of people and therefore there have no legacy in the public eye, while AK Party with the lead of Erdogan is selected with legal democratic way and they gained approximately 50 % of votes at last election in 2011. But the problem was that the government did not listen to whole community. Although the movement is more similar to the Occupy Wall Street rather than the Arab Spring, it remains that the protesters do not reject the organization of the country but demand a better one. Despite these differences, diversity of the protesters remains a challenge that every movement has to deal with as it becomes larger. But in the Turkish case, some of the people who initiated the protests are activists with years of experience and they are well aware of these dangers. Gezi Park events had the elements of both Tahrir Square and Zuccotti Park (the center of Occupy Wall-Street Events). There was the solidarity and unity experienced in Zuccotti Park, but also the righteous anger and intensity fueled by police violence that was evident in Tahrir Square.

The interesting point of the Turkish Gezi occupy is that the movement doesn't have any leader in front. Every attendee is a kind of leader. Anybody can give his or her message by social media. The social media of internet (facebook, tweeter etc.) is the main instruments of organization. This is a new way of organizations and lead by no leader. So the classical way of forcing for change doesn't work on this movement.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013



3.4. Revolutionary Change Model: When the followers (workers, subordinates etc.) are open to change and additionally force for the change but the leaders resist to it, a revolutionary type of change happens. The friction between the leaders and the followers is also the certain reason of this type of change.

The details about the revolutionary change can be seen in figure-5. During the revolutionary change function process the x axis has positive and the y axis has negative values. So the formula will be as;

$$\text{Organizational Change} = f(+x, -y)$$

The change happens when the followers force the leaders for the change while the leaders resist to it.

Force		
Leader		Revolutionary Change
Resistance	Follower	

Figure-5: Revolutionary change model.

In general, this type of change happens when the followers have high quality of education, aware of change out of the organization or system and the leaders are conservative, traditional and resisting to any kind of change. Or sometimes the leaders are aware of the need for change but they do not want to lose their benefits, position or advantages. Bass and Avolio (1996) developed the “full range of leadership” model which comprises three styles; transformational, transactional and laissez-faire. In this model, the third, laissez-faire leadership is a “hands off” style in which the person in charge “abdicates responsibility, delays decisions, gives no feedback, and makes little effort to help followers satisfy their needs” (Northouse, 1978). Laissez-faire leaders permit followers to direct themselves.

French revolution of 1789 may be a case for this model. The folk of France forced for the change while the monarch of France resisted it with its all power. The ideas of Descartes, Montesquieu, Rousseau, and Voltaire awakened the people and they force monarch of XVI. Louis. The resistance of the monarch caused the change to revolution. There are a lot of examples of revolutionary change examples in the human history and it is not possible for any leader to stand against the will of the nation how powerful he or she is. The revolution happens in any way eventually.

Conclusion

We have offered four different models of change and resistance to it on the axis of leaders and followers in this study. This model may be adapted to organizations and societies as well. These typologies may give some point of view of social change in Turkey. The change here was formulated as the function of the leaders and the followers and four different models of change have been discussed from the aspects of the leaders and the followers.

The first typology that we named as “ideal (transformational)” represents the healthy and long term change model. The friction between the leaders and the followers support and force each

other about the change. They agree with each other and the organization or society can easily reach the aims they set together.

The second typology that we named as “resistance (entropic)” model is the certain resistance to the change by the leaders and the followers at the same time. This means the entropy for the organization. So any organization or any society resists to change with its all members (leaders or followers) will destroy itself at the end.

In third typology that we named as “coercive (autocratic)” model; the leaders support or force the change while the followers resist to it. The friction will be the certain result of this process. As a result, the change will start because of the authority and power of the leader but it will not be completed until the followers accept it. Otherwise by the force of the followers the situation will be back.

In the last “revolutionary” model the change happens in a revolutionary way. Because the followers or subordinates force the change while the leaders resist it. People want to change in general but the rulers resist it.

Depends on the power or effect of the followers, the change happens. The frictions and tension rise but the change happens at the end. It is certain that there may be different actors, other than leaders and followers, like environmental, structural, sociological and legal, effecting the change in organizations. But in this study these outer actors were ignored and only the effect of these two actors was discussed.

REFERENCES

- ARGYRIS, C. (2002). Double-Loop Learning, Teaching, and Research. *Academy of Management Learning*, 1 (2), 206-218.
- BASS, B. M. (1998). *Transformational leadership: Industrial, military, and educational impact*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- BASS, B.M. and AVOLIO, B.J. (1996). *Organizational Description Questionnaire*, Redwood City, CA: Mind Garden.
- BAULCOMB, J.S. (2003). Management of change through force field analysis. *Journal of Nursing Management*, 11, 275–280.
- BECKARD, R. and HARRIS, R. (1987). *Organizational Transitions*, 2nd Ed., Reading, Massachusetts, Addison Wesley.
- BENNIS, W.G. (1973). *The leaning ivory tower*, Jossey-Bass Publishers.
- BURNS, J.M. (1978). *Leadership*, New York: Harper & Row
- CARNALL, C.A. (1990). *Managing Change in Organization*, Prentice Hall, London, UK.
- CONNOR, D.R. (1995). *Managing at the speed of change: How resilient managers succeed and prosper where others fail*. New York: Villard Books.
- DAVIDSON, J.O’C. (1994). The Sources and limits of resistance in a privatized utility. in J.M.Jermier, D.Knigths, & W.R. Nord (Eds.) *Resistance and Power in Organizations*, 69-101, New York.

- DEAL, T.E. (1985). Culture change: Opportunity, silent killer, or metamorphosis? In R.H.KILMANN, M.J.SAXTON, & R. SERPA, (Eds.), *Gaining control of the corporate culture*. San Francisco: Jossey-Bass.
- DENIS, J.L., LAMOTHE, L., & LANGLEY, A. (2001). The Dynamics of collective leadership and strategic change in pluralistic organizations. *Academy of Management Journal*, 44 (4), 809-837.
- DENT, E.B. and GOLDBERG, S.G. (1999) Challenging 'resistance to change', *The Journal of Applied Behavioral Science*, 35, 25-41.
- DIBELLA, A.J. (2001). *Learning practices: Assessment and Action for Organizational Improvement*, Reprinted by permission of Pearson Education, Inc., Upper Saddle River, NJ.
- DIJK, R.V. & DICK, R.V. (2009). Navigating Organizational Change: Change Leaders, Employee Resistance and Work-based Identities, *Journal of Change Management*, 9 (2), 143-163.
- FOLGER, R., & SKARLICKI, D. (1999). Unfairness and resistance to change: Hardship as mistreatment, *Journal of Organizational Change Management*, 12, (1), 35-50.
- FORD, J.D., FORD, L.W. & MCNAMARA, R.T. (2002). Resistance and the background conversations of change. *Journal of Organizational Change Management*. 15, (2), 105-121.
- FORD, J.D., FORD, L.W. (2009). Decoding resistance to change. *Harvard Business Review*. (3), 1-7.
- GARVIN, D.A. (1993). *Building a learning organization*. Harvard Business Review 71, (4), 78-91.
- HUGHES, R., GINNETT R. and CURPHY, G. (1999). *Leadership: Enhancing the Lessons of Experience*, Irwin McGraw-Hill, Singapore.
- KAHN, C. (1979). *The Art and Thought of Heraclitus: Fragments with Translation and Commentary*. London: Cambridge University Press, 1-23.
- KLEIN, J.A. (1984). Why supervisors resist employee involvement, *Harvard Business Review*, (62), 87-95.
- KUMAR, S.S. (2012). Challenges of Managing an Organizational Change, *Advances in Management*, 5(4).
- LEWIN, K. (1951). *Field theory in social science*. New York: Harper and Row.
- MANGO, A. (2010). Introduction: Atatürk and Kemalism throughout the Twentieth Century, in Turkey's Engagement with Modernity Conflict and Change in the Twentieth Century, (Eds.), KERSLAKE, C, ÖKTEM K., & ROBINS P., CPI Antony Rowe, Chippenham and Eastbourne, Great Britain.
- MAURER, R. (1996). *Beyond the wall of resistance*, Austin, TX, Bard Press.
- MAURER, R. (1997). Transforming resistance. *HR Focus*, (74), (10), 9-10.
- MAURER, R. (1998). Is it resistance, or isn't it?. *Management*. 50, (1), 28-29.
- MAURER, R. (2006). Resistance and change in organizations, in *The NTL Handbook of Organization Development and Change: Principles, Practices, and Perspectives*, (Eds.) B.B.JONES & M.BRAZZEL.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013



- MAYHEW, E. (2006). Organizational Change Processes, in *The NTL Handbook of Organization Development and Change: Principles, Practices, and Perspectives*, (Eds.) B.B.JONES & M.BRAZZEL.
- NORTHOUSE, P.G. (1978). A descriptive study of intimacy, status difference and trust as predictors of empathic ability, (Doctoral dissertation, University of Denver.)
- PIDERIT, S.K. (2000). Rethinking resistance and recognizing ambivalence, *Academy of Management Review*, 25, (4), 783-795.
- SMITH, P.B., PETERSON, M.F., and SCHWARTZ, S.H. (2002). Cultural values, sources of guidance, and their relevance to managerial behavior: A 47-nation study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33, (2), 188–208.
- TUGAL, C. (2013). “Resistance everywhere” The Gezi revolt in global perspective, *New Perspectives on Turkey*, 49, 157-172.
- WATSON, T.J. (1982). Group ideologies and organizational change, *Journal of Management Studies*, 19, 259-275.
- YUE, W. (2008). Resistance, the Echo of Change, *International Journal of Business and Management*, 3, (2), 84-89.
- YUKL, G. (1999). An Evaluative Essay on Current Conceptions of Effective Leadership. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 8, (1), 33–48.
- YUKL, G. (2008). *Leadership in Organizations*, Prentice Hall, New Jersey, 7th Edition.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013





LİSE ÖĞRETMENLERİNİN DUYGUSAL ZEKÂ DÜZEYLERİ İLE ELEŞTİREL DÜŞÜNME EĞİLİMLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ*

*Mustafa ERDEM***

*Abdurrahman İLGAN***

*Fethullah ÇELİK***

ÖZET

Bu araştırma kapsamında lise öğretmenlerinin duygusal zeka düzeyleri, eleştirel düşünme eğilimleri ve bu iki değişken arasındaki ilişki incelenmiştir. Bunun yanında duygusal zeka ile eleştirel düşünme eğilimlerinin; cinsiyet, eğitim düzeyi, mesleki kıdem ve branş gibi demografik değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı da incelenmiştir. Araştırmada hem genel tarama hem de betimsel ilişkisel model kullanılmıştır. Araştırma 2012-2013 eğitim öğretim yılında Muş ilinde çeşitli liselerde görev yapan 188 öğretmen üzerinde yürütülmüştür. Araştırma kapsamında veri toplamak amacıyla Bar-On Duygusal Zeka ve California Kritik Düşünme Eğilimi ölçekleri kullanılmıştır. Her iki ölçeğe ilişkin güvenirlik ve geçerlik çalışmaları önceki araştırmacılar tarafından yapılmıştır. Bar-On duygusal zeka ölçeği 5'li Likert türü olup, 87 ifade ve 5 alt boyuttan; California eleştirel düşünme eğilimi ölçeği ise 6'lı Likert tipi olup, 51 ifade ve 6 alt boyuttan oluşmaktadır. Verilerin analizinde frekans, yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma, MANOVA ve Pearsonkorelasyon teknikleri kullanılmıştır. Öğretmenlerin duygusal zeka düzeylerinin 5'li Likert üzerinden ($\bar{x}=3,81$) ile makul bir düzeyde olduğu; öğretmenlerin duygusal zeka düzeylerinin ise; cinsiyetlerine, mesleki kıdemlerine ve branşlarına göre farklılaşmaz iken, kişisel farkındalık boyutunda ise eğitim düzeyine göre farklılaştığı ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri düzeyinin 6'lı Likert üzerinden ($\bar{x}=4,44$) ile görece makul bir düzeyde olup; öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerinin; cinsiyetlerine, eğitim düzeylerine ve mesleki deneyimlerine göre farklılaşmaz iken, branşlarına göre farklılaştığı ortaya çıkmıştır. Son olarak duygusal zekanın tüm alt boyutları ile eleştirel düşünme eğilimleri ölçeğinin tüm alt boyutları arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler olduğu ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Duygusal zeka, eleştirel düşünme eğilimi, ilişki, öğretmenler

*Bu makale Crosscheck sistemi tarafından taranmış ve bu sistem sonuçlarına göre orijinal bir makale olduğu tespit edilmiştir.

** Yrd. Doç. Dr. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı, El-mek: merdem50@gmail.com

** Yrd. Doç. Dr. Düzce Üniversitesi Eğitim Fakültesi EYTEP Anabilim Dalı

** Bursa Milli Eğitim Müdürlüğü

RELATIONSHIP BETWEEN EMOTIONAL INTELLIGENCE AND CRITICAL THINKING SKILLS OF HIGH SCHOOL TEACHERS

ABSTRACT

Aim of this research was to describe emotional intelligence and critical thinking skills of high school teachers and to examine correlations between these two variables. Additionally to this emotional intelligence and critical thinking skills level were examined in terms of demographic variables such as gender, educational level, seniority in teaching profession and subject-matter. Both descriptive survey and descriptive correlation survey design used as models of this research. Sample of the research consisted of 188 high school teachers, working in various schools of Muş province, in 2012-2013 academic years. Bar-On Emotional Quotient Inventory (BarOnEQi) and California Critical Thinking Disposition Inventory (CCTDI) scales were used to collect data. Previous researchers performed validity and reliability of BarOnEQi and CCTDI scales. BarOnEQi was 5 point Likert type and includes 87 items with 5 dimensions whereas CCTDI was 6 point Likert type and includes 51 items with 6 dimensions. Frequency, percentage, means, standard deviation, MANOVA and Pearson coefficient of correlation tests were used to analysis the data. Results showed that emotional intelligence level of teachers were in moderate level (at 5 point Likert, $\bar{x} = 3,81$) and emotional intelligence level of teachers did not differed in terms of gender, seniority in teaching profession and subject-matter whereas this level differed in dimension of self-awareness in terms of education level of teachers. Critical thinking skills of teachers were relatively in moderate level (at 6 point Likert, $\bar{x} = 4,44$) and Critical thinking skills of teachers did not differ in terms of gender, education level of teachers and seniority in teaching profession whereas differed in terms of subject-matter. Finally there were positive and significant correlations between emotional intelligence and critical thinking skills scales and among dimensions of both scales.

Key Words: Emotional intelligence, critical thinking skills, correlation, teachers

GİRİŞ

Duygular insanları hep meşgul etmiştir. Ağlamak, gülmek, öfkelenmek, öfkelenmek, sevmek, nefret etmek, mutlu olmak, heyecanlanmak ve heyecanlandırmak gibi kavramlar bireyin içinde bulunduğu durumu ifade etmektedir. Bilim insanları bireyin motivasyonu, heyecanı, mutluluğu, zekası üzerinde çok araştırmalar yapmışlar hala da araştırmaya devam etmektedirler. 1930'lu yıllarda sosyal zeka çalışmaları 20 yüzyılın sonlarında duygusal zeka kavramını kazandırdı. Matematiksel zeka kadar belki daha fazla bireydeki duygusal zekasının hayatta kalabilme, yaşamını sürdürebilme, ilişki ve iletişim kurabilme açısından önemli bir yerinin olduğu bilim insanlarınca vurgulanır oldu. Yine duygusal zeka kadar eleştirel düşünmenin de bireyin yaşamında önemli bir yeri olduğu tespit edildi. Eleştirel düşünen birey bilgiyi sorgular, analiz eder, değerlendirir ve kendi zihninde yapılandırır. Bu anlamda eleştirel düşünme süreci duygusal zekadan uzak olmasa gerek.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013



Duygusal Zeka

20. yüzyılda yaşanan değişim ve gelişmelere paralel olarak değişime tabi olan bir diğer kavram da zeka kavramı olmuştur. Zeka kavramı geçmişte kalkınma ihtiyacını karşılayacak insan kaynağında aranan özelliklerin başında gelmekteydi. Fakat yapılan araştırmalar yalnızca zekânın, okul ve iş başta olmak üzere bireyin başarılarında yetersiz kaldığını göstermiştir (Goleman 1998, 60). Bu çalışmalar taşıdığı önem bakımından zekâ kavramının yerini duygusal zekâ adı verilen kavramın almasına sebep olmuştur.

Duygusal zekanın temelleri sosyal zeka çalışmalarıyla atılmıştır. 1920'lerde Edward Thorndike ve 1935'de Edgar Doll'un çalışmaları duygusal zekaya temel oluşturmuştur. EI (EmotionIntelligence) kavramını ilk olarak Peter Salovey ve John Mayer (1990) sosyal zeka çalışmalarının bir parçası, bölümü olarak kullanmışlardır (Bar-on, 2006). Daha sonra 1995'te Gloman "EmotionIntelligence" adlı kitabını çıkarınca kitap en iyi satanlar listesine girdi. Kitaba karşı bu ilgi aynı zamanda duygusal zeka'ya karşı ilgiyi de beraberinde getirdi (Bar-on, 2006; Stys ve Brown, 2004). Gloman kitabında IQ'nun yanında önemli bir zeka alanı olarak EI'ya işaret etmişti. Gloma'nın bu kitabından sonra Amerika Birleşik Devletlerinde Üniversiteden İlköğretime kadar duygusal zekayı artırıcı kurslar hızla açılmaya başlandı (Stys ve Brown, 2004). Daha sonra Reuven Bar – On, ilk kez IQ (IntelligenceQuotient) nun yanında 'EmotionQuotient' (EQ) kavramını getirmiştir (Stys ve Brown, 2004,11).

Bar-on (1997) duygusal zekâyı; kişinin kendisini ve başkasını anlama, insanlarla ilişki kurabilme, ani oluşan olaylara karşı kolay uyum sağlayarak problemlerin üstesinden gelebilme ve çevresel isteklere karşı daha başarılı olabilme yeteneği olarak tanımlamaktadır (Stys ve Brown, 2004,11). Duygusal zeka bir insanın duygularının farkında olma, başkalarının duygularını anlayabilme, duygusal farkındalıkla verileri yönetebilme yeteneğidir (Robbins ve Judge, 2012, 113).

Duygusal zekâ, bireyin zekâ potansiyelini tamamıyla ortaya çıkardığından Goleman (1998,68) duygusal zekâyı, zekâ için temel şart olarak kabul etmektedir. Konrad ve Hendl (2005,13) IQ'nun (IntelligenceQuotient) duygularla ilişkilendirildiği takdirde hayatta başarı sağlanabileceğini ve duygusal zekânın IQ'ya bir alternatif değil ilave olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca, zekâ da duygusal zekâ da birbirlerinden tamamen ayrılması mümkün olmayan kompleks beceriler yumağı olarak kabul edilmektedir.

Goleman (1998) duygusal zekânın kişinin hayatın pratik yanıyla başa çıkabilmesi için son derece önemli olduğunu ifade etmektedir. Yapılan bir çalışmada duygularını tanıyabilen, aralarında ayırım yapabilen öğrencilerin daha karlı yatırım kararı alabildiklerini gösterirken birçok çalışmada da duygusal zekanın iş performansı üzerinde önemli bir rolü olduğunu göstermiştir (Robbins ve Judge, 2012, 113). Duygusal zeka bireyin içinde bulunduğu grubun ikliminden ve çevrenin normatif baskısından önemli derecede etkilenmektedir. Çevrenin birey üzerinde oluşturduğu baskı, bireyin duygularını etkilemekte, duygularını nasıl düzenleyeceğini ve nasıl göstereceğini belirlemektedir (Karakuş, 2008).

Duygusal zekâya sahip bireyler duygularını ve düşüncelerini dengede tutarak hayatta başarı sağlayabilirler. Duygusal zekânın bu özellikleri taşıması ve eğitimle geliştirilebildiği bulgusu, bu kavramın eğitim alanındaki önemini arttırmıştır. Bununla birlikte dünyada gerçekleşmekte olan gelişimin beraberinde karmaşık bir hayatı getirmesi, duygusal zekânın kazanılması ve kazandırılması gereken bir kavram olduğunu ortaya koymaktadır.

Duygusal zekâ, karşılıklı olarak çalışan bilişsel ve duygusal bir sistemdir. Bu sistem dört ana bölüm ve alt bölümlerden oluşmaktadır (Mumcuoğlu, 2002, 32). Birinci bölüm duyguları algılama ve tanımlamadır. Bu bölüm duyguları net olarak tanımlamayı ve duygusal sistemdeki

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013



bilgileri içermektedir. İkinci ve üçüncü bölümler duyguları anlama ve duygusal düşüncelerden faydalanarak problem çözme becerilerini içermektedir. Duygu denetiminden oluşan dördüncü bölüm ise; bireyin kendisinin ve diğer kişilerin duygularının denetlemesini içermektedir.

Eleştirel Düşünme

Eleştirel düşünmenin ne olduğuyla ilgili sorular 1980’li yıllardan itibaren bilim insanlarında ilgi çekici bir hale gelmiştir. Eleştirel düşünceye her bilim insanı kendi bulunduğu konumdan baktığından her alana göre hatta her felsefi düşünceye göre eleştirel düşünmenin tanımı da farklılaşmıştır. Örneğin davranışçı yaklaşıma göre eleştirel düşünce davranışlar açısından temellendirilirken, bilişselci yaklaşımda beyin temelli yaklaşılmaktadır. Bu yüzden eleştirel düşüncenin üzerinde ittifak edildiği tek bir tanımından söz edilemez (Şahinel, 2002, 3).

Eleştiri kelimesi Yunan dilinde “kritikos” kelimesinden gelmiştir. Kritikos yani Türkçeye “kritik etme” olarak geçen sözlüğün anlamı; analiz etme, sorgulama ve anlamlandırma anlamına gelmektedir. Yani Kritikos sorgulayarak, çevredeki nesneleri ve insanları anlamlandırmak ve başkalarının düşünme biçimlerini analiz ettiği gibi kendi düşünme biçimlerini de analiz edip incelemek anlamına gelmektedir (Chaffee, 1988; akt. Küçük, 2007). Johnson (2000, 5) eleştirel düşünmeyi; bir kişinin bilgiyi örgütleyerek analiz edip değerlendirdiği bir düşünme biçimi olarak tanımlarken, Wade (1998) ise eleştirel düşünmeyi; iddiaları değerlendirme ve ispatlara dayanarak yargıda bulunma işlemi olarak tanımlamaktadır (akt: Bernstein ve Nash, 2005, 21). Kazancı (1989, 41) eleştirel düşünmeyi; bir problem durumunu başta bilimsel ölçüler olmak üzere, kültürel ve sosyal ölçülere göre geçerlilik ve tutarlılık açısından değerlendirebilme ve yargılayabilme tutum, bilgi ve beceri süreçlerinin bir bütünü olarak tanımlamaktadır. Eleştirel düşünmede bilginin toplanarak bilgiye bir anlam verilmesi, organize edilerek fikir oluşturmaya önemlidir (Gürol, 2004, 100).

Bireyin eleştirel düşünme biçimine sahip olması tanımlarda ifadesini bulduğu gibi çeşitli becerilere de sahip olmasını gerektirmektedir (Saban, 2002, 12). Eleştirel düşünme becerisinde ilgi, açıklık, akıllıca açıklamalar, derinlik, tutarlılık, iyi nedenler, kesinlik, açık görüşlülük, doğruluk ve dürüstlük gibi evrensel ve zihinsel değerler temel alınır. Bu değerleri kazanmış olan birey iyi düşünme, uygulama, sentez ve analiz etme, değerlendirme yapma, bilgi toplama, gözlem yapma, tecrübe etme, fikir yürütme, iletişim kurma ve problem çözme gibi aktif zihinsel ve davranışsal faaliyetleri kullanır. Bununla birlikte eleştirel düşünme birçok konuya duyarlı olmayı gerektirdiğinden bu becerilerin ahlaki, bilimsel, matematiksel, tarihsel, antropolojik, ekonomik ve felsefi düşünme gibi temelleri olduğu söylenebilir (Paul ve Scriven, 2004).

Günümüzde eleştirme çoğu zaman bir bireyi küçük düşürme, onun düşünme sürecini kesintiye uğratma anlamında da kullanılmaktadır (Chaffee, 1988; akt. Küçük, 2007). Oysaki eleştirinin amacı bilgiye ya da düşünceye karşı çıkmak onu kesintiye uğratmak değil, düşünceyi ya da bilgiyi tam olarak açığa çıkarmaktır. İpşiroğlu (1992, 9) bir bilgiyi, bir düşünceyi ya da bir sorunu açığa çıkarmak, o bilginin, düşüncenin ya da sorunun özüne inerek hem olumlu hem de olumsuz yanlarını ortaya çıkararak sorunu aydınlatmak olduğunu ifade etmektedir.

Düşünen birey her konuya kuşkuyla bakar araştırır, anlamak ister, aklını, mantığını kullanır (Apaydın, 1998, 25). Mantık, desenlerden anlam çıkarmadır. Mantıklı davranmanın desenleri bağımsız konular hakkında akıl yürütmektir (Miller and Connelly, 1996). Yaptıklarımız, her hangi bir duruma gösterdiğimiz tepkilerimiz geçmişteki inanç, tutum, düşünme ve davranışlarımızla şekillenmektedir. Eleştirel düşünme ise gerçeğin nedeniyle ilgilenmekte ve gerçeklerle sürekli hesaplaşmayı sağlamaktadır. Bu hesaplaşma her tür önyargıdan, saplantıdan arınmış olduğundan çok yönlü olarak düşünülebilir (İpşiroğlu, 1992, 9).

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013



Duygusal zeka üzerinde bir çok araştırma yapılmıştır. Yalnız duygusal zeka çalışmaları değil, duygusal zeka ile; liderlik, dönüşümsel liderlik (Acar, 2002; Aysel, 2006; Ergin, 2008), çatışma çözümü stratejileri (Atay, 2002; Özdemir ve Özdemir, 2007), iş doyumu (Canbulat, 2007), başarı (Doğan ve Demiral, 2007), tükenmişlik (Güllüce, 2006), performans (Yüksel, 2006) arasında ilişki olduğu varsayılarak araştırmalar yapılmıştır. Duygusal zeka genel olarak bir insanın kendi duygularını anlayabilme, başkalarının duygularının farkına varabilme ve onları yönetebilme yeteneği olarak görülmektedir (Bar-On, 1997; Stys ve Brown, 2004; Robbins ve Judge, 2012). Eleştirel düşünme ise bir bilginin örgütleyerek analiz edip değerlendirebilme, ispatlara dayanarak yargıda bulunma olarak görülmektedir (Bernstein ve Nash, 2005; Kazancı, 1989; Küçük, 2007). Her iki kavramda da bilgiyi anlayabilme analiz edebilme ve onları yönetebilme becerisi ön plana çıkmaktadır. Aslında mantık ve matematiksel zekanın eleştirel düşünmede önemli bir yeri olduğu söylenebilir. Bununla birlikte eleştirel düşünmede duygusal zekanın yeri ve bunun derecesi duygusal zekanın etkilerinin bilinmesi açısından önemlidir. Bu araştırmada da iki önemli kavram olan duygusal zeka ile eleştirel düşünme arasında ilişkinin olup olmadığı varsa ilişkinin derecesi öğretmen algıları açısından araştırmacılar tarafından merak konusu olmuştur.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Bu temel amaca ulaşmak için şu sorulara cevap aranmıştır.

1. Ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin eleştirel düşünme ve duygusal zekâ alt boyutlarındaki algıları ne düzeydedir?
2. Ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin eleştirel düşünme ve duygusal zekâ alt boyutlarındaki algıları
 - a. cinsiyet,
 - b. eğitim düzeyi,
 - c. mesleki deneyim ve
 - d. branş'a göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Eleştirel düşünme eğilimleri alt boyutlarıyla duygusal zekâ alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Araştırmanın Önemi

Kendilerinin ve başkalarının duygu ve düşüncelerini anlayarak, bunları etkili bir şekilde kullanmayı öğrenen insanlar hayatlarında başarı sağlayabilir. Hayatın her alanında başarıyı doğrudan etkileyen faktörlerden olan eleştirel düşünme becerisi ve duygusal zekâ'nın kazanımı uzun bir süreç gerektirir. Bu beceriler örgün eğitim yoluyla geliştirilebildiği gibi kişisel ve çevresel faktörlerden de etkilenmektedir. Bu doğrultuda ailelerin ve özellikle öğretmenlerin bu kavramlar hakkında bilgi sahibi olmaları gerekmektedir. Bu kavramların öğrencilere kazandırılmasının son yıllarda okullarda karşılaşılan problemlerin özellikle artış gösteren şiddet olaylarının çözümünde etkili olacağı fikri son derece önemlidir.

Seferoğlu ve Akbıyık'a (2006,198) göre sınıflarında eleştirel düşünmeyi destekleyen öğretmenler, öğrencilerin bilişsel gelişimlerine önemli katkılar sağlamakta ve eleştirel düşünmeye olan olumlu tutumu artırmaktadırlar. Derslerde eleştirel düşünme becerileri düzenli olarak kullanıldığında, öğrencilerin eleştirel düşünme sürecine katılmaları artma eğiliminde olduğu söylenebilir.

Eleştirel düşünceye sahip kişi, sahip olduğu tutum, değer ve alışkanlıkların düşünmesinde rol oynayan anahtarlar olduğunu bilen kişidir. Eleştirel düşünme eğilimine sahip olan, karşılaştığı problemleri, belirsizlik durumlarını teşhis eden, doğru veya yanlış bilgileri kabul etmeden önce düşünme süzgecinden geçiren, varsayımları sebep-sonuç ilişkilerini inceleyen, çözüm yollarını araştıran ve potansiyel çözüm yollarından gerçek çözüm yolunu gören veya tahmin eden, ortaya koyduğu çözümü de muhakeme eden kişi olarak tanımlanabilir. Bu becerilerin gelişmesi ve yerleşmesi uzun bir süreci kapsamaktadır ve bu süreçte eğitim önemli rol oynamaktadır.

Eleştirel düşünme ve duygusal zekânın yanı sıra birçok beceriyi öğrencilere kazandırmayı, becerilerin gelişimini desteklemeyi ve gelişimin önündeki engelleri ortadan kaldırmayı amaçlayan sınıf ortamları hazırlamakla sorumlu olan öğretmenler öğrenme-öğretme sürecinde önemli bir role sahiptir.

Eleştirel düşünme ve duygusal zekâ kavramlarının hayatın her evresinde başarıya etkisi olduğu ve nitelikleri bakımından benzerlikler gösterdiği düşüncesinden yola çıkılarak, bu kavramları genel olarak ele almak ve arasındaki ilişkiyi incelemek açısından araştırma önem taşımaktadır. Ayrıca elde edilen sonuçların, konuyla ilgili yapılacak bilimsel çalışmalara, program geliştirme uzmanları bu programların uygulayıcıları olan öğretmenlere ve çeşitli bilgi ve beceriler kazandırmak için yürütülen hizmet içi eğitim faaliyetlerine katkı sağlayacağı düşüncesi de önem taşımaktadır.

YÖNTEM

Burada araştırmanın modeli, çalışma grubu, verilerin toplanması ve verilerin analizine ilişkin açıklamalara yer verilmiştir

Araştırmanın Modeli

Araştırmada durumun genel olarak betimlenmesi amacıyla genel tarama (Karasar, 2009, 77) ve ilişkisel tarama (Fraenkel ve Wallen, 2009) modelleri desen olarak kullanılmıştır. Tarama modeli, araştırılan konunun kendi koşulları içinde geçmişte ya da halen var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlamaktadır. Genel tarama modeli, çok sayıda elamandan oluşan bir evren hakkında, evrenin tümü ya da evrenden alınacak bir grup üzerinde yapılan çalışma biçimleridir (Karasar, 2009,77). İlişkisel tarama modeli ise, iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkinin betimlenmesi amacıyla yapılan araştırmalardır (Fraenkel ve Wallen, 2009).

Çalışma Grubu

2012-2013 eğitim-öğretim yılı Muş il genelinde çeşitli liselerde görev yapmakta olan 188 öğretmen araştırmaya dâhil edilmiştir. Çalışma grubu oluşturulmadan önce çalışma grubunu oluşturacak öğretmenlerin görev yaptıkları okullar belirlenmiştir. Bu okullar belirlenirken ulaşım kolaylığı ve öğretmen sayıları dikkate alınarak; Muş il merkezinde bulunan 10 liseden 5'i, Hasköy ilçesinde bulunan 4 liseden 2'si, Korkut ilçesinde bulunan 2 liseden biri olmak üzere, toplamda 8 okul belirlenmiştir. Bu şekilde belirlenen 8 okulda görev yapan ve ölçeği doldurmayı kabul eden tüm öğretmenler çalışma grubuna dâhil edilmiştir. Çalışma grubunu oluşturan öğretmenlere ilişkin bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013



Tablo 1. Çalışma grubunun demografik özelliklerine ilişkin frekans ve yüzdeleri

Bağımsız değişkenler		f	%
Cinsiyet	Erkek	100	53,2
	Kadın	88	46,8
Eğitim düzeyi	Lisans	137	72,9
	Lisansüstü	50	26,6
Mesleki deneyim	1-5 Yıl	132	70,2
	6-10 Yıl	33	17,6
	11 Yıl ve üzeri	20	10,6
Branş	Sayısal	47	25,0
	Sözel	91	48,4
	Diğer	47	25,0

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin %53'ü erkek, %47'si kadındır. Öğretmenlerin % 73'ü lisans düzeyinde eğitime sahip olduğunu ifade ederken, %27'si lisansüstü düzeyde eğitime sahip olduklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerden %70'i 1-5 yıl mesleki deneyime sahip olduğunu ifade ederken, %17'si 6-10 yıl, %11'i 11 yıl ve üzeri mesleki deneyime sahip olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin %70'nin 1-5 yıl arası kıdem grubuna sahip olması, Muş ilinde tecrübesiz öğretmenlerin görece fazlası bağlamında dikkat çekicidir. Yine öğretmenlerin %48'i sözel bir branşta görev yaptığını, %25'i sayısal bir branşta görev yaptığını ifade ederken, %25'i de diğer branşlarda (resim, müzik, beden eğitimi) görev yaptıklarını belirtmişlerdir.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada katılımcıların duygusal zeka düzeyini ölçmek için Dr. Reuven Bar-On'un geliştirip geçerlilik ve güvenilirlik çalışmalarını yaptığı 'Bar-On Duygusal Zekâ ölçeği' kullanılmıştır. Ölçeğin Türkçe'ye uyarlama çalışmaları Acar (2001) tarafından yapılmıştır. Ölçeğin güvenilirlik çalışmalarında iç tutarlılık Cronbach Alpha kat sayısına bakılmıştır. Buna göre; 87 ifadenin yer aldığı ölçeğin toplam boyutları itibarı ile Alpha katsayısı .92 olup, kabul edilebilir düzeydedir. Temel alt boyutlar için Alpha katsayıları, Kişisel Yetenekler boyutu için .84, Kişilerarası Yetenekler boyutu için .78, Uyumluluk boyutu için .65, Stresle Başa Çıkma boyutu için .73, Genel Ruh Durumu boyutu için .75 olarak hesaplanmış ve tüm boyutlar için kabul edilebilir düzeyde olduğu görülmüştür (Acar, 2001,116).

Duygusal Zekâ Ölçeği; (5) Tamamen katılıyorum, (4) Katılıyorum, (3) Kararsızım, (2) Katılmıyorum ve (1) Hiç katılmıyorum seçeneklerinde, beşli likert tipi derecelendirme tarzında oluşturulmuştur. Ölçekteki beşli ölçeğin değer farkının (5-1 = 4) değer yargısına (5) bölünmesiyle elde edilen 0,80'lik aralıklar, benimsenme düzeyinin sınırlarını belirlemiştir. Buna göre, 1.00 -1.80 arasında aritmetik ortalamaya sahip olan sorulardaki benimsenme düzeyi "Hiç Katılmıyorum"; 1.81 - 2,60 arasındakiler "Katılmıyorum"; 2,61 - 3,40 arasındakiler "Kararsızım"; 3,41 - 4,20 arasındakiler "Katılıyorum" ve 4,21 - 5,00 arasındakiler "Tamamen Katılıyorum" olarak yorumlanmıştır. Bu araştırmada öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerini belirlemek için duygusal zekâ ölçeği ile birlikte eleştirel düşünme eğilimleri ölçeği de uygulanmıştır.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013

Bireylerin eleştirel düşünme eğilimlerini ölçmek için Kökdemir'in (2003) yaptığı çalışma sonucunda Türkçe'ye uyarlanmış 51 maddelik "California Kritik Düşünme Eğilimi Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek, Likert tipi bir ölçme aracı olup analitiklik, açık fikirlilik, meraklılık, kendine güven, doğruyu arama, sistematiklik gibi alt boyutlardan oluşmaktadır. Kökdemir'in (2003) yaptığı çalışmada ölçeğin 6 alt boyutuna ilişkin güvenirlik çalışması ve faktör analizine ilişkin özet sonuçlar aşağıda verilmiştir:

"Analitiklik", potansiyel olarak sorun çıkabilecek durumlara karşı dikkatli olma ve zor problemler karşısında bile akıl yürütme ve nesnel kanıt kullanma eğilimini ifade eder. Yüksek puanlar bu eğilimin de yüksek olduğunu göstermektedir. Analitiklik alt boyutunda 10 ifade olup, özdeğeri 8.63, açıkladığı varyans % 15.40 ve alt ölçeğin iç tutarlılık katsayısı ise .75 olarak bulunmuştur.

Ölçeğin diğer bir alt boyutu olan "açık fikirlilik", kişinin farklı yaklaşımlara karşı hoşgörüsünü ve kendi hatalarına karşı duyarlı olmasını ifade etmektedir. Açık fikirlilikteki temel mantık; bireyin karar verirken sadece kendi düşüncelerine değil, karşısındakinin görüş ve düşüncelerine de dikkat etmesidir. Yüksek puan kişinin bu boyut açısından iyi durumda olduğunu gösterir. Açık fikirlilik alt ölçeğinde 12 ifade olup, ölçeğin özdeğeri 4.02, açıkladığı varyans % 7.17 ve iç tutarlılık katsayısı ise .75 olarak bulunmuştur.

Ölçeğin diğer bir alt boyutu olan, "meraklılık ya da entelektüel meraklılık", herhangi bir kazanç ya da çıkar beklentisi olmaksızın kişinin bilgi edinme ve yeni şeyler öğrenme eğilimini yansıtmaktadır. Yüksek puanlar bu eğilimin yüksek olduğu anlamına gelmektedir. Meraklılık alt ölçeğinde 9 ifade olup, özdeğeri 2.62, açıkladığı varyans % 4.68 ve ölçeğin iç tutarlılık katsayısı ise .78 olarak bulunmuştur.

Ölçeğin diğer bir alt boyutu olan, "kendine güven", kişinin kendi akıl yürütme süreçlerine duyduğu güveni yansıtır. Yüksek puanlar bu güvenin yüksek olduğuna işaret eder. Kendine güven alt ölçeğinde 7 ifade olup, özdeğeri 1.90, açıkladığı varyans % 3.40 ve ölçeğin iç tutarlılık katsayısı ise .77 olarak bulunmuştur.

Ölçeğin diğer bir alt boyutu olan, "doğruyu arama", alternatifleri ya da birbirinden farklı düşünceleri değerlendirme eğilimini ölçmektedir. Bu alt ölçekten yüksek puan alma; kişinin gerçeği arama eğiliminin, soru sorma becerisinin, kendi düşüncesine ters veriler söz konusu olduğunda bile nesnel davranma olasılığının daha yüksek olduğunu göstermektedir. Doğruyu arama alt ölçeğinde 7 ifade olup, özdeğeri 1.56, açıkladığı varyans % 2.79 ve ölçeğin iç tutarlılık katsayısı ise .61 olarak bulunmuştur.

Ölçeğin diğer bir alt boyutu olan, "sistematiklik", örgütlü, planlı ve dikkatli araştırma eğilimidir. Sistematiklik, bilgiye dayalı ve belirli bir prosedür izleyen bir karar verme stratejisi kullanma eğilimini göstermektedir. Yüksek puanlar daha sistematik, dikkatli ve örgütlü düşünme eğilimini göstermektedir. Sistematiklik alt ölçeğinde 6 ifade olup özdeğeri 1.50, açıkladığı varyans % 2.68 ve ölçeğin iç tutarlılık katsayısı .63 olarak bulunmuştur.

Eleştirel Düşünme Ölçeği; (6) Tamamen katılıyorum, (5) Katılıyorum, (4) kısmen katılıyorum, (3) kısmen katılmıyorum, (2) Katılmıyorum, (1) Hiç katılmıyorum seçeneklerinde altılı Likert tipi derecelendirme olarak oluşturulmuştur. Ölçeği değerlendirmede; 1 - 1.83 arası "Hiç katılmıyorum"; 1.84 - 2.66 arası "Katılmıyorum"; 2.67 - 3.49 arası "Kısmen katılmıyorum"; 3.50 - 4.32 arası "Kısmen katılıyorum"; 4.33 - 5.15 arası "Katılıyorum" ve 5.16 - 5.99 arası "Tamamen katılıyorum" olarak değerlendirilmiştir.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013



Verilerin Analizi

Çalışma grubunun demografik değerlerini belirlemek için frekans ve yüzde, alt boyutların katılım düzeyini belirlemek için aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri bulunmuştur. Bağımsız değişkenler arasında anlamlı farklılığın olup olmadığını belirlemek için tek yönlü MANOVA kullanılmıştır. Birden fazla bağımlı değişkene tek bir bağımsız değişkenin etki ettiği durumlarda tek yönlü MANOVA kullanılması önerilmektedir. Tek yönlü MANOVA'daki varsayım ANOVA ile aynı olmakla birlikte, ANOVA'da yalnızca bağımlı değişkenlerin grup içi varyanslarının homojenliği şartı aranırken, tek yönlü MANOVA'da varyansların homojenliğinin yanında kovaryans eşitliği şartı da aranmaktadır. Kovaryans eşitliğinin sağlanıp sağlanmadığını görmek için Box's M değeri ve p (Sig.) değerine bakılmış; $p > .05$ ise kovaryans eşitliği sağlandığı söylenmiştir (Kalaycı, 2005, 159). Yine varyansların homojenliğinin sağlanıp sağlanmadığını görmek için bağımlı değişkenlerdeki, gruplar arası varyans eşitliği (Levene's Test of Equality of Error Variances) şartı test edilmiş, $p > .05$ ise varyansların eşit olduğu söylenmiştir. Bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkenler üzerindeki etkisini görmek için EtaKare'ye (PartialEtaSquared) bakılmıştır.

Öğretmenlerin duygusal zeka alt ölçekleriyle eleştirel düşünme eğilimi alt ölçekleri arasındaki ilişkiyi belirlemek için pearson momentler çarpımı korelasyon analizi yapılmıştır. Korelasyon katsayısı, değişkenlerin yönü ve etkileşimlerin nasıl olduğu hakkında bilgi verir. Korelasyon katsayısı -1 ile +1 arasında değişen değerler alır. Korelasyon katsayısı, etkileşimin hiç olmadığı durumda 0, pozitif yönde ve tam bir etkileşim varsa +1, negatif yönde ve tam bir etkileşim varsa -1 değerini alır. Korelasyon katsayısının yorumunda örnek gözlem sayısı (n) oldukça önemlidir. Evrene göre normal sayılacak kadar bir örneklem sayısı alınarak bakılmış gözlem grupları için korelasyon katsayısı, 0 ile 0.49 arasında ise korelasyon zayıf, 0.5 ile 0.74 arasında ise orta derecede, 0.75 ile 1 arasında ise kuvvetli ilişki vardır denilmektedir (www.istatistikmerkezi.com).

BULGULAR

Bu başlık altında sırasıyla, öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri ve eleştirel düşünme eğilimlerine ilişkin betimsel istatistikler, bu iki değişkenin demografik değişkenlere göre farklılaşp farklılaşmadığı ve bu iki değişken arasındaki ilişkiyi ortaya koymaya yönelik analizlere ilişkin bulgular verilmiştir. Ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin duygusal zekâ alt boyutlarının katılım düzeylerine ilişkin ortalama değerler Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Öğretmenlerin duygusal zekâ alt boyutlarının katılım düzeylerine ilişkin aritmetik ortalamaları

Alt Ölçekler	Ortalama Değerler ($\bar{x}$)
Kişisel Farkındalık	3,92
Kişiler Arası İlişkiler	4,12
Stres Yönetimi	3,31
Uyum Yeteneği	3,78
Genel Ruh Hali	3,94

Tablo 2 incelendiğinde, öğretmenler duygusal zeka alt boyutlarında en fazla kişiler arası ilişkiler alt boyutuna ($\bar{x} = 4,12$) katılırken en az stres yönetimi alt boyutuna ($\bar{x} = 3,31$)

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013



katılmışlardır. Öğretmenler kişiler arası ilişkiler ($\bar{x} = 4,12$), kişisel farkındalık ($\bar{x} = 3,92$), genel ruh hali ($\bar{x} = 3,94$) ve uyum yeteneği ($\bar{x} = 3,78$) alt boyutlarında “katılıyorum” düzeyinde cevap verirken, stres yönetimi alt boyutuna ($\bar{x} = 3,31$) katılıyorum’a yakın ancak “kararsızım” düzeyinde cevap vermişlerdir. Öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri alt boyutlarına ilişkin ortalama değerleri Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3. Öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri ölçeğinin alt boyutlarına katılım düzeylerine ilişkin aritmetik ortalamaları

Alt Ölçekler	Ortalama Değerler ($\bar{x}$)
Analitiklik	4,92
Açık Fikirlilik	4,57
Meraklılık	4,74
Kendine Güven	4,22
Doğruyu Arama	3,68
Sistematiklik	4,48

Tablo 3 incelendiğinde öğretmenler, en fazla eleştirel düşünme eğilimleri ölçeğinin analitiklik alt boyutuna ($\bar{x} = 4.92$), en az doğruyu arama alt boyutuna ($\bar{x} = 3.68$) katılım göstermişlerdir. Öğretmenler analitiklik ($\bar{x} = 4.92$), açık fikirlilik ($\bar{x} = 4.57$), meraklılık ($\bar{x} = 4.74$) ve sistematiklik ($\bar{x} = 4.48$) alt boyutlarında “Katılıyorum” düzeyinde cevap verirken; kendine güven ($\bar{x} = 4.22$) ve doğruyu arama ($\bar{x} = 3.68$) alt boyutlarında “Kısmen Katılıyorum” düzeyinde cevap vermişlerdir.

Bu durumda analitiklik boyutundan hareketle öğretmenlerin sorun çıkabilecek durumlara karşı dikkatli oldukları ve zor problemler karşısında iyi akıl yürütebildikleri söylenebilir. Açık fikirlilik, meraklılık ve sistematiklik boyutlarından hareketle öğretmenlerin; hoşgörülü, yeni şeyler öğrenme eğilimli ve planlı oldukları söylenebilir. Ancak öğretmenlerin kendine güven ve doğruyu arama boyutlarında yeterince iyi olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Duygusal zekâ alt boyutlarıyla cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını belirlemek için yapılan MANOVA analiz değerleri Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4 incelendiğinde cinsiyet değişkeni ile duygusal zekâ alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki görülmemiştir ($p > .05$). Yani kadın ve erkeklerin duygusal zeka alt boyutlarına yaklaşımları anlamlı farklılık göstermemektedir. Eta kare değerlerine bakıldığında kadın veya erkek olmanın duygusal zeka alt boyutları üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı görülmektedir. Modelde bağımlı değişkenlerin kovaryans matrislerinin eşit olduğu görülmektedir [Box’s $M=5,315$; $p > .05$]. Yine modelde gruplar arası varyansın eşit ($p > .05$) olduğu görülmektedir. Duygusal zekâ alt boyutlarıyla eğitim düzeyi arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını anlamak için yapılan MANOVA analizi Tablo 5’te verilmiştir.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013



Tablo 4. Duygusal zekâ alt boyutlarının cinsiyet değişkenine göre MANOVA analiz değerleri

	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	ss	Kar.Ort.	F	PartialEtaSquared
Kişisel Farkındalık	Kadın	88	3,93	,518	,076	,299	,002
	Erkek	100	3,89	,493			
	Toplam	188	3,91	,504			
Kişiler arası ilişkiler	Kadın	88	4,17	,447	,446	2,216	,012
	Erkek	100	4,07	,449			
	Toplam	188	4,12	,450			
Stres yönetimi	Kadın	88	3,25	,673	,456	1,143	,006
	Erkek	100	3,35	,591			
	Toplam	188	3,30	,631			
Uyum Yeteneği	Kadın	88	3,85	,433	,748	3,609	,019
	Erkek	100	3,72	,474			
	Toplam	188	3,78	,458			
Genel Ruh hali	Kadın	88	4,01	,583	,769	2,112	,011
	Erkek	100	3,88	,620			
	Toplam	188	3,94	,605			

$p > .05$ [Box's M=5,315; $p > .05$] gruplar arası varyans eşitliği; $p > .05$

Tablo 5. Duygusal zekâ alt boyutlarının eğitim düzeyine göre MANOVA analiz değerleri

	Eğitim	N	$\bar{X}$	ss	Kar.Ort.	F	PartialEtaSquared
Kişisel Farkındalık	Lisans	137	3,86	,503	1,402	5,614*	,029
	Lisansüstü	50	4,05	,487			
	Toplam	187	3,91	,505			
Kişiler Arası ilişkiler	Lisans	137	4,09	,483	,390	1,929	,010
	Lisansüstü	50	4,20	,339			
	Toplam	187	4,12	,450			
Stres Yönetimi	Lisans	137	3,26	,625	1,294	3,282	,017
	Lisansüstü	50	3,44	,635			
	Toplam	187	3,31	,631			
Uyum Yeteneği	Lisans	137	3,75	,442	,724	3,510	,019
	Lisansüstü	50	3,89	,485			
	Toplam	187	3,78	,457			
Genel Ruh Hali	Lisans	137	3,89	,618	1,206	3,318	,018
	Lisansüstü	50	4,07	,559			
	Toplam	187	3,94	,606			

* $p < .05$ [Box's M=24,989; $p > .05$] gruplar arası varyans eşitliği; $p > .05$

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013

Tablo 5'te görüldüğü gibi kişisel farkındalık alt boyutunu algılamada, lisans düzeyinde eğitime sahip öğretmenlerle lisansüstü düzeyde eğitime sahip öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık vardır ($p<.05$). Buna göre lisansüstü düzeyinde eğitim gören öğretmenler ($\bar{X}=4,05$), lisans düzeyinde eğitim gören öğretmenlere ($\bar{X}=3,86$) göre daha fazla kişisel farkındalığa sahip olduklarını belirtmişlerdir. Duygusal zekanın; kişiler arası ilişkiler, stres yönetimi, uyum yeteneği ve genel ruh hali alt boyutlarıyla eğitim düzeyi değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülme de göreceli olarak tüm alt boyutlarda lisans üstü eğitime sahip olan öğretmenler lisans düzeyinde eğitime sahip olan öğretmenlere göre daha yüksek ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. Eta kare değerlerine bakıldığında lisans ve lisans üstü eğitim durumunun duygusal zeka alt boyutlarına yönelik anlamlı bir etkisinin olmadığı görülmektedir. Modelde bağımlı değişkenlerin kovaryans matrislerinin eşit olduğu görülmektedir [Box's M=24,989; $p>.05$]. Yine modelde gruplar arası varyansın eşit ($p>.05$) olduğu görülmektedir. Duygusal zeka alt boyutlarıyla mesleki deneyim değişkeni arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını anlamak için yapılan MANOVA analiz değerleri Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Duygusal Zekâ alt boyutlarının mesleki deneyim değişkenine göre MANOVA analiz değerleri

	Mesleki deneyim	N	$\bar{X}$	ss	Kar.Ort.	F	PartialEta Squared
Kişisel Farkındalık	1-5 yıl	132	3,92	,517	,166	,669	,007
	6-10 yıl	33	3,98	,444			
	11 yıl ve üzeri	20	3,82	,442			
	Toplam	185	3,92	,496			
Kişiler Arası İlişkiler	1-5 yıl	132	4,12	,441	,067	,405	,004
	6-10 yıl	33	4,19	,262			
	11 yıl ve üzeri	20	4,12	,346			
	Toplam	185	4,13	,404			
Stres Yönetimi	1-5 yıl	132	3,29	,649	,154	,390	,004
	6-10 yıl	33	3,40	,616			
	11 yıl ve üzeri	20	3,30	,500			
	Toplam	185	3,32	,627			
Uyum Yeteneği	1-5 yıl	132	3,78	,454	,072	,366	,004
	6-10 yıl	33	3,85	,418			
	11 yıl ve üzeri	20	3,79	,406			
	Toplam	185	3,79	,442			
Genel Ruh Hali	1-5 yıl	132	3,96	,610	,018	,053	,001
	6-10 yıl	33	3,93	,491			
	11 yıl ve üzeri	20	3,98	,531			
	Toplam	185	3,96	,580			

$p>.05$

[Box's M=44,450; $p>.05$] gruplar arası varyans eşitliği; $p>.05$

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013

Tablo 6’da görüldüğü gibi duygusal zekâ alt boyutlarıyla mesleki deneyim değişkeni arasında yapılan MANOVA analiz sonuçlarına göre anlamlı bir farklılık çıkmamıştır ($p>.05$). Eta kare değerlerine bakıldığında mesleki deneyim değişkeninin duygusal zeka alt boyutlarına yönelik anlamlı bir etkisinin olmadığı görülmektedir. Modelde bağımlı değişkenlerin kovaryans matrislerinin eşit olduğu görülmektedir [Box’s $M=44,450$; $p>.05$]. Yine modelde gruplar arası varyansın eşit ($p>.05$) olduğu görülmektedir. Duygusal zekâ alt boyutları ile branş değişkeni arasında anlamlı farklılığın olup olmadığını belirlemek için yapılan MANOVA analiz sonuçları Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Duygusal zekâ alt boyutlarının branşa göre yapılan MANOVA analizi

	Branş	N	$\bar{X}$	ss	Kar.Ort.	F	PartialEta Squared
Kişisel Farkındalık	Sayısal	47	3,89	,476	,056	,226	,002
	Sözel	91	3,95	,519			
	Diğer	47	3,91	,476			
	Toplam	185	3,92	,496			
Kişiler Arası İlişkiler	Sayısal	47	4,12	,371	,148	,896	,010
	Sözel	91	4,17	,421			
	Diğer	47	4,07	,409			
	Toplam	185	4,13	,406			
Stres Yönetimi	Sayısal	47	3,32	,481	,151	,378	,004
	Sözel	91	3,28	,694			
	Diğer	47	3,37	,635			
	Toplam	185	3,31	,629			
Uyum Yeteneği	Sayısal	47	3,73	,411	,190	,936	,010
	Sözel	91	3,83	,468			
	Diğer	47	3,76	,451			
	Toplam	185	3,79	,450			
Genel Ruh hali	Sayısal	47	3,92	,530	,070	,204	,002
	Sözel	91	3,98	,604			
	Diğer	47	3,94	,605			
	Toplam	185	3,95	,584			

$p>.05$ [Box’s $M=39,252$; $p>.05$] gruplar arası varyans eşitliği; $p>.05$

Tablo 7 incelendiğinde duygusal zekâ alt boyutlarıyla branş değişkeni arasında anlamlı fark çıkmamıştır. Yani duygusal zeka alt boyutlarına ilişkin algı öğretmenlerin branşlarına göre farklılaşmamaktadır ($p>.05$). Eta kare değerlerine bakıldığında branşdeğişkeninin duygusal zeka alt boyutlarına yönelik anlamlı bir etkisinin olmadığı görülmektedir. Modelde bağımlı değişkenlerin kovaryans matrislerinin eşit olduğu görülmektedir [Box’s $M=39,252$; $p>.05$]. Yine modelde gruplar arası varyansın eşit ($p>.05$) olduğu görülmektedir. Eleştirel düşünme alt boyutlarının cinsiyete göre anlamlı farklılığın olup olmadığını belirlemek için yapılan MANOVA analiz sonuçları Tablo 8’de verilmiştir.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013

Tablo 8. Eleştirel düşünme alt boyutlarının cinsiyet değişkenine göre MANOVA analizi

	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	ss	Kar.Ort.	F	PartialEta Squared
Analitiklik	Kadın	88	4,93	,519	,089	,293	,002
	Erkek	100	4,89	,579			
	Toplam	188	4,91	,551			
Acık Fikirlilik	Kadın	88	4,61	,649	,355	,740	,004
	Erkek	100	4,52	,727			
	Toplam	188	4,57	,691			
Meraklılık	Kadın	88	4,78	,615	,345	,833	,004
	Erkek	100	4,69	,666			
	Toplam	188	4,73	,642			
Kendine Güven	Kadın	88	4,26	,745	,353	,630	,003
	Erkek	100	4,17	,751			
	Toplam	188	4,21	,747			
Doğruyu Arama	Kadın	88	3,78	,703	1,627	3,261	,017
	Erkek	100	3,60	,709			
	Toplam	188	3,68	,710			
Sistemati- lik	Kadın	88	4,54	,718	,929	1,835	,010
	Erkek	100	4,40	,705			
	Toplam	188	4,47	,713			

$p > .05$ [Box's $M=22,298$; $p > .05$] gruplar arası varyans eşitliği; $p > .05$

Tablo 8 incelendiğinde cinsiyet değişkeni ile eleştirel düşünme alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir ($p > 0,05$). Ancak göreceli olarak bakıldığında eleştirel düşünmenin tüm alt boyutlarına kadın öğretmenler erkek öğretmenlere göre daha fazla katıldıklarını belirtmişlerdir. Yani kadın öğretmenler erkek öğretmenlere göre daha fazla eleştirel düşünmeye sahip olduklarını belirtmişlerdir. Eta kare değerlerine bakıldığında cinsiyet değişkeninin eleştirel düşünme alt boyutlarına yönelik anlamlı bir etkisinin olmadığı görülmektedir. Modelde bağımlı değişkenlerin kovaryans matrislerinin eşit olduğu görülmektedir [Box's $M=22,298$; $p > .05$]. Yine modelde gruplar arası varyansın eşit ($p > .05$) olduğu görülmektedir.

Eleştirel düşünme alt boyutlarıyla eğitim düzeyi değişkeni arasında anlamlı farklılığın olup olmadığını belirlemek için yapılan MANOVA analiz sonuçları Tablo 9'da verilmiştir. Tablo 9 incelendiğinde eleştirel düşünme alt boyutları eğitimi düzeyi değişkenine göre farklılaşmamaktadır ($p > 0,05$). Yani lisans düzeyinde öğrenim görmüş öğretmenlerle lisansüstü düzeyde öğrenim görmüş öğretmenlerin eleştirel düşünmenin alt boyutlarını algılama açısından anlamlı farklılık görülmemiştir. Ancak genel ruh hali boyutu hariç, diğer tüm alt boyutlara lisansüstü düzeyinde eğitim gören öğretmenler, lisans düzeyinde eğitim gören öğretmenlere göre göreceli olarak daha fazla katılmışlardır. Eta kare değerlerine bakıldığında eğitim düzeyi değişkeninin eleştirel düşünme alt boyutlarına yönelik anlamlı bir etkisinin olmadığı görülmektedir. Modelde bağımlı değişkenlerin kovaryans matrislerinin eşit olduğu görülmektedir [Box's $M=23,579$; $p > .05$]. Yine modelde gruplar arası varyansın eşit ($p > .05$) olduğu görülmektedir.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013



Tablo 9. Eleştirel düşünme alt boyutlarının eğitim düzeyi değişkenine göre MANOVA analiz sonuçları

	Eğitim düzeyi	N	$\bar{X}$	ss	Kar.Ort.	F	PartialEta Squared
Analitiklik	Lisans	137	4,9070	,562	,021	,069	,000
	Lisansüstü	50	4,9311	,528			
	Toplam	187	4,9135	,552			
Açık fikirlilik	Lisans	137	4,5294	,699	,994	2,087	,011
	Lisansüstü	50	4,6941	,664			
	Toplam	187	4,5734	,692			
Meraklılık	Lisans	137	4,7070	,616	,336	,814	,004
	Lisansüstü	50	4,8028	,710			
	Toplam	187	4,7326	,642			
Kendine Güven	Lisans	137	4,1807	,717	,603	1,073	,006
	Lisansüstü	50	4,3090	,832			
	Toplam	187	4,2150	,749			
Doğruyu Arama	Lisans	137	3,7068	,729	,130	,256	,001
	Lisansüstü	50	3,6471	,666			
	Toplam	187	3,6909	,711			
Sistematiklik	Lisans	137	4,4477	,703	,335	,654	,004
	Lisansüstü	50	4,5433	,748			
	Toplam	187	4,4733	,714			

p>.05 [Box's M=23,579; p>.05] gruplar arası varyans eşitliği; p>.05

Eleştirel düşünme alt boyutlarının mesleki deneyim değişkenine göre anlamlı farklılığın olup olmadığını gösteren MANOVA analiz değerleri Tablo 10'da verilmiştir. Tablo 10'da görüldüğü gibi eleştirel düşünme alt boyutlarıyla mesleki deneyim değişkeni arasında yapılan varyans analizi sonuçlarına göre anlamlı bir farklılık çıkmamıştır (p>0,05). Eta kare değerlerine bakıldığında mesleki deneyim değişkeninin eleştirel düşünme alt boyutlarına yönelik anlamlı bir etkisinin olmadığı görülmektedir. Modelde bağımlı değişkenlerin kovaryans matrislerinin eşit olduğu görülmektedir [Box's M=53,154; p>.05]. Yine modelde gruplar arası varyansın eşit (p>.05) olduğu görülmektedir.

Eleştirel düşünme alt boyutlarıyla branş değişkeni arasında anlamlı farklılığın olup olmadığını belirlemek için yapılan MANOVA analiz değerleri Tablo 11'de verilmiştir. Tablo 11'de görüldüğü gibi branş değişkeniyle meraklılık alt boyutu arasında anlamlı bir farklılık vardır (p<.05). Sayısal ve sözel alanlarda görev yapan öğretmen algılarıyla, diğer branşlarda (resim, müzik, beden eğitimi) görev yapan öğretmen algıları arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir. Yapılan Tukey HSD ve Bonferenni testine göre sayısal ($\bar{x} = 4.87$) ve sözel ($\bar{x} = 4.81$) alanlarda görev yapan öğretmenler diğer alanlarda (resim, müzik, beden eğitimi) görev yapan ($\bar{x} = 4.52$) öğretmenlere göre daha meraklı olduğunu belirtmişlerdir. Diğer taraftan eleştirel düşünmenin; analitik düşünme, açık fikirlilik, kendine güven, doğruyu arama ve sistematik düşünme alt boyutlarıyla branş değişkeni arasında anlamlı bir farklılık çıkmamıştır (p>.05). Eta kare değerlerine bakıldığında branşdeğişkeninin, eleştirel düşünme alt boyutlarına yönelik anlamlı bir etkisinin

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013

olmadığı görülmektedir. Modelde bağımlı değişkenlerin kovaryans matrislerinin eşit olduğu görülmektedir [Box's M=60,497; $p>.05$]. Yine modelde gruplar arası varyansın eşit ($p>.05$) olduğu görülmektedir.

Tablo 10. Eleştirel düşünme alt boyutlarının mesleki deneyime göre yapılan

MANOVA analizi

	Mesleki deneyim	N	$\bar{X}$	ss	Kar.Ort.	F	PartialEtaSquared
Analitiklik	1-5 yıl	132	4,91	,543	,498	1,64	,018
	6-10 yıl	33	4,82	,627			
	11 yıl ve üzeri	20	5,10	,450			
	Toplam	185	4,92	,552			
Acık Fikirlilik	1-5 yıl	132	4,58	,697	1,133	2,43	,026
	6-10 yıl	33	4,63	,629			
	11 yıl ve üzeri	20	4,24	,664			
	Toplam	185	4,56	,687			
Meraklılık	1-5 yıl	132	4,75	,641	,107	,254	,003
	6-10 yıl	33	4,66	,721			
	11 yıl ve üzeri	20	4,77	,569			
	Toplam	185	4,73	,647			
Kendine Güven	1-5 yıl	132	4,22	,686	,116	,206	,002
	6-10 yıl	33	4,15	,932			
	11 yıl ve üzeri	20	4,29	,830			
	Toplam	185	4,21	,747			
Doğruyu Arama	1-5 yıl	132	3,70	,723	,244	,487	,005
	6-10 yıl	33	3,71	,704			
	11 yıl ve üzeri	20	3,54	,599			
	Toplam	185	3,68	,706			
Sistematiklik	1-5 yıl	132	4,46	,718	,363	,721	
	6-10 yıl	33	4,60	,690			
	11 yıl ve üzeri	20	4,37	,672			
	Toplam	185	4,48	,707			
$p>.05$ [Box's M=53,154; $p>.05$]			gruplar arası varyans eşitliği; $p>.05$				

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013

Tablo 11. Eleştirel düşünme alt boyutlarının branş değişkenine göre MANOVA analiz değerleri

	Branş	N	$\bar{X}$	ss	Kar.Ort.	F	PartialEta Squared
Analitiklik	Sayısal	47	4,94	,412	,744	2,465	,026
	Sözel	91	4,98	,606			
	Diğer	47	4,76	,552			
	Toplam	185	4,91	,553			
Açık Fikirlilik	Sayısal	47	4,50	,734	,792	1,704	,018
	Sözel	91	4,66	,610			
	Diğer	47	4,45	,754			
	Toplam	185	4,57	,684			
Meraklılık	Sayısal	47	4,82	,635	1,539	3,838*	,040
	Sözel	91	4,81	,635			
	Diğer	47	4,52	,627			
	Toplam	185	4,74	,642			
Kendine Güven	Sayısal	47	4,28	,557	,614	1,121	,012
	Sözel	91	4,25	,855			
	Diğer	47	4,08	,650			
	Toplam	185	4,21	,740			
Doğruyu Arama	Sayısal	47	3,75	,656	,144	,286	,003
	Sözel	91	3,65	,703			
	Diğer	47	3,68	,770			
	Toplam	185	3,68	,707			
Sistematiklik	Sayısal	47	4,38	,710	,663	1,303	,014
	Sözel	91	4,56	,737			
	Diğer	47	4,40	,666			
	Toplam	185	4,47	,714			

p<.05 [Box's M=60,497; p>.05] gruplar arası varyans eşitliği; p>.05

Öğretmenlerin duygusal zeka alt boyutlarıyla, eleştirel düşünme eğilimi alt boyutları arasındaki ilişkiyi belirlemek için yapılan pearson momentler çarpımı korelasyon analizi Tablo 12'de verilmiştir. Tablo 12 incelendiğinde duygusal zekanın tüm alt boyutlarıyla eleştirel düşünmenin tüm alt boyutları arasında pozitif, anlamlı bir ilişki görülmüştür. Duygusal zeka ölçeğinin kişisel farkındalık alt ölçeği ile eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinin tüm alt ölçekleri arasında p<.01 düzeyinde istatistiksel olarak manidar, pozitif yönde zayıf bir ilişki görülmüştür. Ayrıca kişisel farkındalık alt boyutu en yüksek sistematiklik (.49) ilişki gösterirken, en düşük ilişkiyi doğruyu aramayla (.25) gösterdiği görülmüştür.

Kişiler arası ilişkiler alt boyutu ile eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinin analitiklik (.27), meraklılık (.31) ve sistematiklik (.22) alt boyutları ile p<.01 düzeyinde; kendine güven (.17) alt boyutu ile p<.05 düzeyinde istatistiksel olarak manidar pozitif yönde ve zayıf bir ilişki görülmüştür. Diğer yandan kişiler arası ilişkiler alt boyutuyla; açık fikirlilik ve doğruyu arama alt boyutları arasında manidar bir ilişki görülmemiştir. Kişiler arası ilişkiler alt boyutu en fazla meraklılık (.31) ve analitiklik (.27) alt boyutları arasında ilişki gösterirken en az kendine güven arasında göstermiştir.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013

Tablo 12. Duygusal zekâ alt ölçekleri ile eleştirel düşünme eğilimi alt ölçekleri arasındaki korelasyon katsayıları

		California Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeğinin Alt Boyutları					
		Analitiklik	Açık Fikirlilik	Meraklılık	Kendine Güven	Doğruyu Arama	Sistematiklik
Duygusal Zekâ Ölçeğinin Alt Boyutları	Kişisel Farkındalık	.322*	.345**	.446**	.348**	.255**	.492**
	Kişiler Arası ilişkiler	.273*	.132	.313**	.173*	.130	.220**
	Stres Yönetimi	.074	.145*	.204**	.241**	.321**	.413**
	Uyum Yeteneği	.315*	.206**	.316**	.257**	.224**	.465**
	Genel Ruh Hali	.281*	.156*	.390**	.274**	.210**	.400**

**p<.01

*p<.05

Stres yönetimi alt boyutuyla meraklılık (.20), kendine güven (.24), doğruyu arama (.32) ve sistematiklik (.41) alt boyutlarıyla $p<.001$ düzeyinde anlamlı bir ilişki gösterirken, açık fikirlilik (.14) alt boyutuyla $p<.05$ düzeyinde anlamlı bir ilişki göstermiştir. Stres yönetimi en fazla sistematiklik (.41) alt boyutuyla ilişki gösterirken en az açık fikirlilik (.14) alt boyutuyla ilişki göstermiştir.

Uyum yeteneği alt boyutuyla eleştirel düşünmenin tüm alt boyutları arasında $p<.001$ düzeyinde anlamlı bir ilişki göstermiştir. Buna göre uyum yeteneği alt boyutuyla; analitiklik (.31), açık fikirlilik (.20), meraklılık (.31), kendine güven (.25), doğruyu arama (.22) ve sistematiklik (.46) alt boyutları arasında anlamlı fakat düşük bir ilişki göstermiştir. Uyum yeteneği alt boyutu en yüksek sistematiklik (.46) alt boyutu ile ilişki gösterirken en düşük açık fikirlilik (.20) alt boyutuyla ilişki göstermiştir.

Genel ruh hali alt boyutu eleştirel düşünmenin tüm alt boyutlarıyla anlamlı fakat düşük bir ilişki göstermiştir. Buna göre genel ruh hali alt boyutu; analitiklik (.28), meraklılık (.39), kendine güven (.27), doğruyu arama (.21) ve sistematiklik (.40) alt boyutları arasında $p<.001$ düzeyinde anlamlı ve düşük bir ilişki gösterirken; açık fikirlilik (.20) alt boyutuyla $p<.05$ düzeyinde anlamlı fakat düşük bir ilişki göstermiştir. Genel ruh hali alt boyutu en yüksek meraklılık (.39) alt boyutuyla ilişki gösterirken en düşük açık fikirlilik (.20) alt boyutuyla ilişki göstermiştir.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013

SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu araştırma kapsamında lise öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile duygusal zeka düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmaya katılan lise öğretmenlerinin duygusal zekanın alt boyutlarına katılım düzeyleri yüksekten düşüğe doğru; ‘kişiler arası ilişkiler’, ‘kişisel farkındalık’, ‘genel ruh hali’ ve ‘uyum yeteneği’ (katılıyorum düzeyinde) ve ‘stres yönetimi’ (katılıyorum yakın ancak kararsızım düzeyinde) şeklinde ortaya çıkmıştır. Ölçeğin geneli dikkate alındığında araştırmaya katılan lise öğretmenlerin duygusal zeka düzeylerinin makul bir düzeyde olup; Gürşimşek, Vural ve Demirsöz’ün (2008) okulöncesi öğretmenleri üzerinde yaptığı araştırma sonucuyla benzerlik göstermiştir. Torun’un (2011) fen ve teknoloji öğretmenleri üzerinde yaptığı araştırmaya göre, katılımcıların duygusal zekanın alt boyutlarına ilişkin yeterlikleri, iyimserlik / ruh hali boyutu için katılıyorum düzeyinde iken; duygulardan faydalanma ve duyguların ifadesi boyutu için ise orta düzeyde / kararsızım düzeyindedir. Küçük’ün (2007) öğretmen adayları üzerinde yaptığı araştırmaya göre, katılımcıların duygusal zekanın tüm alt boyutlarında (yüksekten düşüğe doğru; kişiler arası ilişkiler, kişisel farkındalık, uyum yeteneği, stres yönetimi, genel ruh hali) katılıyorum düzeyinde yeterliğe sahip oldukları sonucuna ulaşmıştır. Certel, Çatıkkaş ve Yalçinkaya’nın (2011) ise beden eğitimi öğretmen adayları üzerinde yaptıkları araştırmada ise, katılımcıların duygusal zekanın sırasıyla en çok kişiler arası ilişkiler ve genel ruh hali (tamamen düzeyine yakın), kişisel farkındalık, uyum yeteneği ve stres yönetimi boyutlarında yeterlik gösterdikleri sonucuna ulaşmışlardır. Bu araştırma adı geçen araştırmalar ile boyutların ortalaması ve önem sırası bağlamında benzer sonuçlar vermiştir.

Bu araştırmada, Torun’un (2011) araştırmasıyla uyumlu olarak, öğretmenlerin duygusal zekanın tüm boyutlarında cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık oluşmamış iken; Certel, Çatıkkaş ve Yalçinkaya (2011) da stres yönetimi boyutu (kadınların lehine bir fark) hariç diğer tüm boyutlarda anlamlı bir farklılık bulamamışlardır. Bunun yanında Erdoğan’ın (2008) öğretmen ve öğretmen adayları üzerinde yaptığı araştırmada, kadınların duygusal zeka puanlarının erkeklerden yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Taşkın ve ark., (2010) ise öğretmen adaylarının, duygusal zekanın stres yönetimi boyutu hariç (erkekler lehine) diğer boyutlarında cinsiyetlerine farklılaşmadıkları sonucuna ulaşmıştır. Yine çeşitli araştırmalarda (Harrod ve Scheer, 2005; Küçük, 2007; Yüksel, 2006) kızların duygusal zekanın bazı boyutlarında erkeklerden daha yüksek puan aldıklarına ilişkin sonuçlar da mevcuttur. Literatürde kızlar ile erkeklerin duygusal zekaları arasında puan farkları konusunda uzlaşma olmadığını söylemek mümkündür. Yine bu araştırma kapsamında lise öğretmenlerinin duygusal zeka düzeylerinin, Torun’un (2011) araştırmasıyla uyumlu olarak, mesleki kıdemlerine göre değişmediği ortaya çıkmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin eleştirel eğilim ölçeğinden ‘analitiklik’, ‘açık fikirlilik’, ‘meraklılık’, ‘sistematiiklik’ boyutlarında katılıyorum; ‘kendine güven’ ve ‘doğruyu arama’ boyutlarında ise kısmen katılıyorum düzeyinde puan almışlardır. Kendine güven ve doğruyu arama boyutları hariç, öğretmenlerin eleştirel eğilimlerinin makul bir düzeyde olduğunu söylemek mümkündür. Şengül ve Üstündağ (2008) fizik öğretmenlerinin düşük; Certel, Çatıkkaş ve Yalçinkaya (2011) ise beden eğitimi öğretmenlerinin orta düzeyde, bu araştırma kapsamındaki sonuçtan görece biraz daha düşük olarak, eleştirel düşünme eğilimine sahip oldukları sonucuna ulaşmışken; Çetinkaya’nın (2011) Türkçe öğretmen adayları üzerinde yaptığı araştırmanın sonucu ise, bu araştırmanın sonuçlarıyla birebir örtüşmektedir. Bu araştırma kapsamında öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerinin en yüksek olduğu boyut, Çetinkaya’nın (2011) araştırmasıyla uyumlu, olarak analitiklik boyutunda; en düşük olduğu boyut ise, Facione ve ark., (1995) ile McBride, Xiang ve Wittenburg’un (1997) araştırmalarıyla uyumlu olarak, doğruyu arama şeklinde ortaya çıkmıştır. Öğretmen ve öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri üzerinde yapılmış araştırmalar alt boyutlar bağlamında incelendiğinde; katılımcıların analitiklik boyutunun yüksek düzeyde (Alper, 2010; Certel, Çatıkkaş, ve Yalçinkaya, 2011; Çetinkaya, 2011; Küçük, 2007;

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013



Torun, 2011); doğruyu arama boyutunun orta (Alper, 2010; Küçük, 2007; Torun, 2011) ve düşük düzeyde (Certel, Çatıkkaş, ve Yalçınkaya, 2011; Çetinkaya, 2011); açık fikirlilik boyutunun orta (Certel, Çatıkkaş, ve Yalçınkaya, 2011; Torun, 2011) ve yüksek düzeyde (Alper, 2010; Çetinkaya, 2011; Küçük, 2007); meraklılık boyutunun yüksek (Alper, 2010) ve yükseğe yakın düzeyde (Certel, Çatıkkaş, ve Yalçınkaya, 2011; Çetinkaya, 2011; Küçük, 2007; Torun, 2011); sistematiklik boyutunun, yüksek (Alper, 2010) orta düzeyde (Certel, Çatıkkaş, ve Yalçınkaya, 2011; Çetinkaya, 2011; Küçük, 2007; Torun, 2011) ve kendine güven boyutunun ise, yüksek (Alper, 2010) orta düzeyde (Certel, Çatıkkaş, ve Yalçınkaya, 2011; Çetinkaya, 2011; Küçük, 2007; Torun, 2011) olduğu ortaya çıkmıştır. Adı geçen ilgili araştırmalar dikkate alındığında Alper (2010) hariç, diğer araştırmacıların sonuçlarının birbiriyle ve bu araştırma sonuçlarıyla oldukça benzer olduğunu söylemek mümkündür.

Eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinin tüm boyutlarında kadın ve erkeklerin puanları arasında anlamlı bir farklılık oluşmamıştır. Öğretmen ve öğretmen adayları üzerinde yapılan ilgili araştırmalar incelendiğinde, bu araştırmanın sonucuyla uyumlu olarak, eleştirel düşünme eğiliminin cinsiyete göre farklılaşmadığına ilişkin araştırmalar (Akar ve Akar, 2007; Çekiç, 2007; Çetin, 2008; Kaya, 1997; Şen, 2009) olmakla birlikte; toplam ölçekte kadınların lehine anlamlı bir fark bulan araştırma (Çetinkaya, 2011) da mevcuttur. Bunun yanında Torun (2011), analitiklik ve sistematiklik boyutlarında; Certel, Çatıkkaş ve Yalçınkaya (2011) doğruyu arama; Çetinkaya (2011) ise analitiklik, açıkfikirlilik ve doğruyu arama boyutlarında kadınların puanlarının erkeklerden yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. İlgili literatür doğrultusunda, öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerinin cinsiyetlerine göre değişmediğine ilişkin araştırma sonuçları çoğunlukta olmakla birlikte, bazı boyutlarda kadınlar lehine sonuçlara ulaşan araştırmalar da mevcuttur. Bu araştırma kapsamında öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerinin kıdemlerine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmışken; Torun (2011) ise kendine güven boyutunda mesleki kıdemi 20 yıl ve üzerinde olan öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerinin diğer kıdem gruplarında yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Bu araştırmanın temel amacını oluşturan duygusal zeka düzeyi ile eleştirel düşünme eğilimi arasındaki ilişki incelendiğinde; duygusal zeka ölçeğinin stres yönetimi boyutu ile eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinin analitiklik boyutu arasındaki ilişki hariç tutulduğunda; duygusal zekanın tüm alt boyutlarıyla eleştirel düşünmenin tüm alt boyutları arasında pozitif, anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Torun'un (2011) duygusal zekayı üç alt boyut ile ölçerek, eleştirel düşünme eğilimleri ile arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmada, alt boyutlar arasında çıkan 18 korelasyon katsayısının yedi katsayısının anlamlı ve pozitif ilişki verdiği, bir katsayısının ise (analitiklik ile duygulardan faydalanma arasında) negatif olarak anlamlı ilişki verdiği ortaya çıkmıştır. Küçük (2007) duygusal zeka ile eleştirel düşünme ölçeklerinin toplam puan üzerinden orta düzeyde ve pozitif ($r = .66$; $p \leq .01$) ilişki bulmuştur. Bunun yanında Küçük duygusal zekanın 17 alt ölçeğinden biri (olumlu izlenim ile eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinin tüm boyutları arasında anlamlı ilişki bulunamamıştır) hariç geriye kalan tüm boyutlar ile eleştirel düşünme eğiliminin tüm alt boyutları arasında pozitif yönde ve anlamlı ilişki bulmuştur. Bu araştırma kapsamında kullanılan değişkenler olan duygusal zeka ile eleştirel düşünme eğilimini aynı boyut isimleriyle ilişkisine bakan Certel, Çatıkkaş ve Yalçınkaya (2011) ise 30 korelasyon katsayısının 21'inde pozitif yönde olumlu ilişki bulmuşlardır. Certel ve ark. (2011) bu araştırmadan farklı olarak, eleştirel düşünme ölçeğinin 'açık fikirlilik' boyutu ile duygusal zekanın tüm boyutları arasında ilişki bulamamış; eleştirel düşünme ölçeğinin 'doğruyu arama' boyutu ile duygusal zekanın, 'kişiler arası ilişkiler' ve 'stres yönetimi' arasında ilişki bulmuş, duygusal zekanın geriye kalan dört boyutu arasında ise anlamlı bir ilişki bulamamışlardır. Duygusal zeka düzeyi ile eleştirel düşünme eğilimi arasındaki ilişki bağlamında bu araştırmada elde edilen sonuç, Küçük'ün (2007) sonucu ile hemen hemen aynı; Certel ve

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013



ark.'nin (2011) sonucu ile büyük benzerlik, Torun'un (2011) sonucuyla da kısmen benzerlik göstermektedir.

KAYNAKÇA

- ACAR, F. (2002). Duygusal zeka ve liderlik. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sayı: 12, 53-68.
- ACAR, F. T. (2001). *Duygusal zeka yeteneklerinin göreve yönelik ve insana yönelik liderlik davranışları ile ilişkisi*. Doktora tezi, İstanbul Üniversitesi.
- ACAR, T. F. (2001). *Duygusal zekâ yeteneklerinin göreve yönelik ve insana yönelik liderlik davranışları ile ilişkisi: Banka şube müdürleri üzerine bir alan araştırması*. Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- AKAR, Ü. (2007). *Öğretmen Adaylarının Bilimsel Süreç Becerileri ve Eleştirel Düşünme Beceri Düzeyleri Arasındaki İlişki*. Yüksek lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- AKBAŞ, E. (2006). *İstanbul ili fatih ilçesi ilköğretim okulu öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeylerinin belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, ss.113.
- AKBIYIK, C. ve SEFEROĞLU, S. (2006). Eleştirel düşünme eğilimleri ve akademik başarı. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 32(2), 90-99.
- ALPER, A. (2010). Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimler. *Eğitim ve Bilim*.35(158), 14-27.
- APAYDIN T. (1998).Düşünmek ya da inanmak. *Öğretmen Dünyası*, Sayı:218, s. 25
- ATAY, K. (2002). Okul müdürlerinin duygusal zeka düzeyleri ile çatışmaları çözümleme stratejileri arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. 8(31), 344-355.
- AYSEL, L. (2006). *Liderlik ve duygusal zeka*. Yüksek lisans tezi, Kocaeli Üniversitesi.
- BABADOĞAN, E. (2010). Okul yöneticilerinde duygusal zeka. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11 (1), 119-136.
- BAR-ON, R. (2006). The Bar-On model of emotional-socialintelligence (ESI). *Psicothema*, 18, supl., 13-25.
- BERNSTEIN, A. D. ve NASH, W. P. (2005).*Essentials of psychology*. Boston, HoughtonMifflin,
- CANBULAT, S. (2007). *Duygusal zekanın çalışanların işdoyumları üzerindeki etkisinin araştırılması*.Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi.
- CERTEL, Z., ÇATIKKAŞ, F., YALÇINKAYA, M. (2011). Beden eğitimi öğretmen adaylarının duygusal zeka ile eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilim Dergisi*. 13(1), 74-81.
- ÇEKİÇ, Sevim. (2007). *Matematik öğretmenliği lisans öğrencilerinin eleştirel düşünme gücü düzeylerinin bazı değişkenlere göre düzenlenmesi*. Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- ÇETİN, A. (2008). *Sınıf öğretmenliği adayların eleştirel düşünme gücü*. Yüksek lisans tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- ÇETİNKAYA, Z. (2011). Türkçe öğretmen adaylarının eleştirel düşünmeye ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 12(3). 93-108.
- DOĞAN, S. Ve DEMİRAL, Ö. (2007). Kurumların başarısında duygusal zekanın rolü ve önemi. *Yönetim ve Ekonomi dergisi*, Celal Bayar Üniversitesi, (14), 1, 209-230.
- EDİZLER, G. (2010). İnsan kaynakları yönetiminde duygusal zeka ölçüm ve modelleri. *Journal of yaşar university*, 18 (5), 2970-2984.
- EMİR, S. (2013). Öğretmenlerin düşünme stillerinin eleştirel düşünme eğilimlerini yordama gücü (İstanbul-Fatih Örneği). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*. 13(1), 325-347.
- ERDOĞDU, M. Y. (2008). Duygusal zekanın bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*. 7(23), 62-76.
- ERGİN, D. (2008). *Okul yönetiminde duygusal zeka ve dönüşümsel liderliğe ilişkin öğretmen algıları*. Yüksek lisans tezi, Kocaeli Üniversitesi.
- FACIONE, N. C., FACIONE, P. A., GAINEN, J., ve SANCHEZ, C. A. (1995). The dispositions toward critical thinking. *Journal of General Education*, 44(1), 1-25.
- FRAENKEL, J. R., & WALLEN, N. E. (2009). *How to design and evaluate research in education* (7th ed.). PA: McGraw-Hill.
- GOLEMAN, D. (1998). *Duygusal zekâ*. (çev. Banu, S. YÜKSEL). İstanbul, Varlık yayınları
- GÖKÇE, B. (2006). *İş hayatında duygusal zeka ve Sivas ili bankacılık sektöründe bir alan araştırması*. Yüksek lisans tezi, Cumhuriyet Üniversitesi.
- GÜLER, A. (2006) *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- GÜLLÜCE, A. Ç. (2006). *Mesleki tükenmişlik ve duygusal zeka arasındaki ilişki*. Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi.
- GÜLVEREN, H. (2007). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri ve bu becerileri etkileyen eleştirel düşünme faktörleri*. Doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- GÜRŞİMŞEK, I., VURAL, D. E. ve DEMİRSÖZ, E. S. (2008), Öğretmen adaylarının duygusal zekaları ile iletişim becerileri arasındaki ilişki. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16,1-16.
- HARROD, N. R. ve SCHEER, S. D. (2005). An exploration of adolescent emotional intelligence in relation to demographic characteristics. *Adolescence*, 40, 503-512.
- <http://www.istatistikmerkezi.com/makale,istatistik-korelasyon-analizi,147.html>
(erişim tarihi:10.05.2013)
- İPŞİROĞLU, Z. (1992). *Eleştirinin Eleştirisi*. İstanbul, Cem Yayınevi.
- JOHNSON, A. (2000). *Using creative and critical thinking skills to enhance learning*. Boston: Allynand Bacon.
- KARAKUŞ, M. (2008). *İlköğretim okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin duygusal zeka yeterliklerinin öğretmenlerin duygusal adanmışlık, örgütsel vatandaşlık ve iş doyumu düzeylerine etkisi*. Doktora tezi, Fırat Üniversitesi sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013



- KARASAR, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara, Nobel yayıncılık
- KAYA, Hülya. (1997). *Üniversite öğrencilerinde eleştirel akıl yürütme*. Doktora tezi, İstanbul Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- KAYSERİLİ, T. A., ve GÜNDOĞDU, K. (2010). Okulöncesi öğretmenleri ve öğretmen adaylarının mesleğe ilişkin tutumları ile duygusal zekaları arasındaki ilişki. *Milli Eğitim*, 187, 104-121.
- KAZANCI, O. (1989). *Eğitimde eleştirici düşünme ve öğretimi*. Ankara, Kazancı Hukuk Yayınları.
- KONRAD, S. ve HENDL, C. (2005). Başarılı ve mutlu bir hayat için duygularla güçlenmek (EQ). Taştan, M. (Çev). *Hayat Yayıncılık*, İstanbul, s. 13-54.
- KÖKDEMİR, D. (2003). *Belirsizlik durumlarında karar verme ve problem çözme*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- KÜÇÜK, G. (2007). *Aday öğretmenlerin eleştirel düşünme becerileri ile duygusal zeka düzeyleri arasındaki ilişki*. Yüksek lisans tezi, Abant izzet baysal üniversitesi, sosyal bilimler enstitüsü, Bolu.
- KÜRÜM, D. (2002). *Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme gücü*. Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- MCBRIDE, R.E., XIANG, P. and WITTENBURG, D. (2002). Dispositions toward critical thinking: The Preservice teacher's perspective. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 8(1), 29-40.
- MİLLER, L. and CONNELLY, M. (1996). *Critical thinking across the curriculum project*, <http://mcckc.edu/longview/ctac/corenotes>, erişim tarihi: 28.10.2013.
- MUMCUOĞLU, Ö. (2002). *Bar-On Duygusal Zekâ Testi (Bar-On Emotional Quotient Inventory- Bar-On EQ-i) 'nin Türkçe dilsel eşdeğerlik, güvenirlik ve geçerlik çalışması*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- ÖZDEMİR, A. Y. ve Özdemir, A. (2007). Duygusal zeka ve çatışma yönetimi stratejileri arasındaki ilişkilerin incelenmesi: Üniversitede çalışan akademik ve idari personel üzerinde uygulama. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sayı:18, 393-410.
- ÖZDEMİR, S. M. (2005). Üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(3) 297-316.
- ÖZTEKİN, A. (2006). *Ortaöğretim kurumlarında görev yapan yöneticilerin duygusal zeka becerilerini okul yönetiminde kullanma düzeylerinin değerlendirilmesi*. Yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi.
- PAMUKOĞLU, E. (2004). *Duygusal zekanın yönetici etkinliğindeki rolünün kadın yöneticiler bağlamında incelenmesi ve bir araştırma*. Yüksek lisans tezi, Kocaeli Üniversitesi.
- PAUL, R. and SCRIVEN, M. (2004). *National council for excellence in critical thinking instruction*, www.criticalthinking.org. Ulaşım tarihi: 20 Ekim 2013.
- SABAN, A. (2002). *Öğrenme öğretme süreci*. Ankara, Nobel Yayınları
- SEFEROĞLU, S. ve AKBIYIK, C. (2006). Eleştirel düşünme ve öğretimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı:30, s. 193-200.
- SEMERÇİ, Ç. (2003). Eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 28 (127), 64-70.

- STYS, Y. ve BROWN, S. L. (2004). A Review of the emotional intelligence literature and implications for corrections. *Research Branch Correctional Service of Canada*, no: R-150.
- ŞAHİNEL, S. (2002). *Eleştirel düşünme*. Ankara, Pegem A Yayıncılık.
- ŞEN, Ü. (2009). Türkçe öğretmen adaylarının eleştirel düşünme tutumlarının çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Journal of World of Turks*. 1(2), 69-89.
- ŞENGÜL, C. ve ÜSTÜNDAĞ, T. (2009). Fizik öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimi düzeyleri ve düzenledikleri etkinliklerde eleştirel düşünmenin yeri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 36,237-248.
- TAŞKIN, A. K., TAŞGIN, Ö., BAŞARAN, M. H. Ve TAŞKIN, C. (2010). Beden eğitimi ve spor yüksekokul öğrencilerinde duygusal zekâ düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilim Dergisi*. 12(2), 99-103.
- TORUN, N. (2011). *Fen ve teknoloji öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile duygusal zeka düzeyleri arasındaki ilişki*. Yüksek lisans tezi, Çukurova üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- TUĞRUL, C. (1999). Duygusal zeka. *Klinik Psikiyatri*, (1), 12-20.
- YÜKSEL, M. (2006). *Duygusal zeka ve performans ilişkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- YÜKSEL, M. (2006). *Duygusal zeka ve performans ilişkisi*. Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- ZAYİF, K. (2008). *Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri*. Yüksek lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013





DETERMINATION OF NARCISSISTIC TENDENCIES OF THE STUDENTS IN SECONDARY EDUCATION INSTITUTIONS*

*Sadberk ERSOY***

ABSTRACT

Personality disorder diagnoses in one of the narcissism that has ceased to be simply a review of psychology, developmental processes within organizations has become a subject been reviewed. The school that is largest and most important organization has prepared individuals for social life. We believe that identification of levels of narcissistic in the students who are educated in schools will provide information about their status.

Narcissism data measured in an objective way. NPI has worked on this issue. Raskin and Hall developed the widely used scales. Our study of this scale is composed of the 35 expression.

The universe of study at secondary education level students who are studying in Turkey. The scale used; students who are enrolled in secondary education was to determine the levels of narcissism.

The Sample group composed form 134 students who are student in Fine Arts, Vocational and Academic high school. This study was used statistical analysis. Alpha coefficient that the internal consistency of the scale was determined. The first condition for the scientific study of data reliability and is an indication of the reliability of the data collection instrument for the survey, were tested for reliability test. For all of the survey, Cronbach's Alpha: 0.905, respectively. Considered adequate level of reliability on the scale and concluded that reliable.

Key Words: Narcissism, Self, Personality Disorder, Secondary-School

ORTA ÖĞRETİM KURUMLARINDA ÖĞRENCİLERİN NARSİSİZM DÜZEYLERİNİN BELİRLENMESİ

ÖZET

Kişilik bozukluğu tanılarında biri olan narsisizm; sadece psikoloji alanında bir inceleme konusu olmaktan çıkmış, örgütlerin gelişim süreçleri kapsamında incelenen bir konu haline almıştır. Bu konu özellikle erginlik dönemini kapsayan orta öğretim düzeyindeki

*Bu makale Crosscheck sistemi tarafından taranmış ve bu sistem sonuçlarına göre orijinal bir makale olduğu tespit edilmiştir.

** Öğretmen-MEB, El-mek: sadberkersoy@hotmail.com

öğrencilerde belirgin şekilde görülebilmektedir. Bireyleri iş ve sosyal yaşama hazırlayan ve toplumların kültürel aktarımın sağlayan en önemli örgüt okuldur. Okullarda eğitim gören öğrencilerin narsisizm düzeylerinin belirlenmesiyle gelecek toplumu oluşturacak bireylerin durumları hakkında bilgi sağlanacağı inancındayız.

Narsisizm verileri objektif olarak ölçümlenmektedir. Bu doğrultuda Narcissistic Personality Inventory (NPI) kişilik analiz testi kullanılan önemli bir ölçektir. Raskin ve Hall tarafından geliştirilen bu ölçek yaygın olarak kullanılmaktadır. Çalışmamız bu ölçekte yer alan sorulardan 35 tanesi kullanılmıştır.

Araştırmanın evreni Türkiye'de öğrenim gören ortaöğretim kademesindeki öğrencilerdir. Kullanılan ölçek; orta öğretim kurumunda öğrenim gören öğrencilerin narsisizm düzeylerinin belirlenmek amacıyla uygulanmıştır. Örneklem grubu olarak ise Güzel Sanatlar, Meslek ve Genel Lisede öğrenim gören 134 öğrenciden oluşmaktadır. Çalışmamızda istatistikî yöntem kullanılmıştır. Bilimsel çalışmalarda önemli bir belirleyici olan veri güvenilirliğinin iç tutarlılık düzeyi Alfa Güvenirlilik katsayısı ile belirlenmiştir ($\alpha = 0,905$). Bununla birlikte araştırmada kullanılan başlıca istatistiksel teknikler; frekans, aritmetik ortalama (X), ilişileşim analizi, standart sapma analizleridir.

Yapılan çalışmada sonucunda öğrencilerin narsisizm eğilimleri ve bu eğilime neden olabilecek etkiler tartışılmıştır. Ölçekte okul türünün yanı sıra; cinsiyet, kardeş sayısı, ailenin gelir durumu ve kardeş sayısının narsisizm eğilimindeki etkisi araştırılmış ve sonuçlar sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Narsisizm, kendilik, kişilik bozukluğu, ortaöğretim.

Introduction

In recent years, personality disorders, in particular emerges as an area of increasing interest in the field of psychology. Our study, therefore, is about the narcissism personality. Socio-cultural structures, changes in family life, consumer preferences, choice of profession, economy, politics, etc. changes various things, such as personality disorders and the way of living. So it's beneficial for us to take this "a wide range of domains" not for physics and psychology only.

Narcissism personality disorder may bring some serious obstacles to individuals living in society to reach their goals. Pragmatic approach suggests that one should organize himself / herself in the best way to eliminate the problems to achieve goals. Timuroğlu has put forward some results of performance of "narcissistic individuals" in his work called 'Narcissism and Job Satisfaction in the Workplace Relations.' (Timuroğlu, 2008: 239) Duyan and his colleagues adapted a research which included Turkish culture and Turkish University student to see the affects of narcissism. (Duyan, 2011: 116)

Business organizations should be examined in parallel with the narcissism within educational organizations. Within 9.281 secondary schools, 2.586.171 men and 2.162.439 women, total 4.748.610 individuals are studying in Türkiye. (National Ministry of Education, 2011) Our study aims to determine the psychological status of the individuals and organizations about the problems and proposing solutions to identify individuals.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013



What is Narcissism?

Narcissism in Turkish language (from the official Turkish Language Association, Spiritual Sciences) means self-love, one's own physical and mental ego is defined as the admiration and devotion. (www.tdk.gov.tr, 2011)

The first examined narcissism can be found in Greek mythology.

Ignoring those who love her, a beautiful fairy Ekho, sees a hunter one day. The hunter's name is Narkissos and Ekho finds him fancy. She falls in love at first sight. However, Narkissos never pays any attention to Ekho's love and she dies in desperation and loneliness with the love she feels to Narkissos. The bones left from her create the sound "echo" as we spell today. The gods which live in Mountain Olympos become angry about this situation and they decide to punish Narkissos for his selfishness.

One day, after hunting, Narkissos gets thirsty. As he drinks the water from the fountain, he sees himself from the reflection. He suddenly falls in love with himself. He –with desperation of love- stops to eat and drink. He falls ill like Ekho, and his body melts while watching his own reflection. After his death, his body transforms into daffodils (aka Narcissus Flowers)

Psychological studies exemplifying works of mythological events, Freud, defined narcissism as 'isolated from the outside world, libido (sexual energy) ego (i)'. So as the ego is collected in a large warehouse called libido, objects in the collection, and then directing, re-orientation as the state of abstraction defines the as "ego". (Freud, 1923; Fromm, 1995: 63)

After Freud, many people produced thoughts about this subject. One of them is H. Kohut's "self psychology" which defines narcissism as a way of creativity. Kohut is basically a psychotherapist, working on. According to Kohut, dramatic changes / factors can be seen in narcissistic individuals while analyzing their personality. A narcissistic individual uses his / her imagination to decide on something because their self-dependence is strong. Those decisions can be very unusual and odd, but also flexible. A narcissistic person can be affected by his/her parents while developing this personality disorder.

According to Bernfield, there is a critical stage in puberty. In puberty stage, narcissistic individual often stuck between "True-Self" and "Ideal-Self". To become "An Ideal Self", one must feel comfortable, safe and speak about himself /herself. (Bernfeld, 1919; Parman, 1998: 205)

The Diagnosis Of Narcissism

The main feature of the narcissism personality disorder, behavior or fantasy, grandiosity, need to be heard and admired his inability to understand the feelings of others. %2-6 of general population suffers it. People may think that narcissistic people are self-reliant but they are not. They are not confident of themselves.

Odağ defines narcissism (an act of arrogance) as a defence from getting hurt by others. (Odağ, 1996: 457)

According to American and International Diagnostic Scales, one should possess at least 5 of those statements to be diagnosed as a narcissist;

1. The feeling that he/she is very important.
2. Dreams of Unlimited success, power, intelligence, beauty.
3. They feel that they are "unique" and only higher class of society can understand them.
4. They like to get praises all the time.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013

5. They feel that they have right to do anything they want.
6. They like to use other people for their own benefit.
7. They do not feel empathy.
8. They are often jealous about somebody. They also feel that other people are jealous of him / her.
9. They display arrogant, self-righteous behavior or attitudes. (APA, 1994)

Narcissism is the feeling of being important and unique style, flamboyant personality. They are often too busy with unlimited success, power, intelligence, beauty, and their love fantasies. They like to show themselves as “no-match person”, they are intolerant to get criticism from others. They do not take responsibilities. They always want special – treatment from others. In other words, they are not to be trusted because their personality changes according to situations.

Method

Our study involves 5 millions of students in second education faculties. Our research aims to put forward a “thought” for those who have tendency to be narsissitic.

The foundings of our research, as mentioned before, are used for our research only. We assume that students have answered our questions with truth and truth only. The questionarie used in our research, is capable of finding and answering all questions for our topic. Our questionarie is reliable and valid. Therefore the answers given are reliable.

Our research is limited with 134 students in 3 different high schools. The scale used in the study was developed in 1979 by Raskin and Hall NPI scale and highest level of interest in terms of scale, the scale of various experimental studies. (Raskin, 1981: 159)

Ames and colleagues from the University of Colombia in 2006, re-organized the 16 questions the scale of the NPI. First NPI'nin short and long form of the relationship between the Big Five Factors compared. The convergent validity of the NPI-16 / tested the validity of distinguishing. After establishing the test-retest reliability of the predictive validity was measured on two different samples. NPI-6 with a total of 5 separate researches has proven reliability and validity. Internal reliability of the scale was determined to be 0.67. Ames et al. The scale developed by Raskin and Terry within 7 factors identified by the "self-esteem" except for the size factor comprises a total of 6. (Atay, 2009: 181; Ames, 2006:440)

Psych Center narsisizmic on the internet by people in America survey online (online) are presented. (www.psychcentral.com, 2010) Kızıltan (2000), translated and adapted into this survey into Turkish. Retest reliability, as well as with the alpha reliability was calculated. (Kızıltan, 2000: 18)

Timuroğlu and İşcan used this scale in their work called "Narcissism And Job Satisfaction Relationship". The findings of this study, the levels of reliability and validity of the scale used in this study show that a suitable and sufficient. (Timuroğlu, 2008: 239)

The study of 134 students in secondary schools has been applied on. The size of the scale were measured again and KMO: 0.798, Bartlett's test value: 1938.797 and significance value of $p = 0.000$ was found to be suitable to measure the scale.

Internal consistency of the scale was giving the opportunity to the calculation. Scientific study of the reliability of data and data collection tool, the first requirement is an indication of the reliability of the survey, the reliability was tested. For all of the survey, the Cronbach's Alpha was calculated as 0.905. The reliability of the scale was found to be adequate and reliable and

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013



acceptable.

Questionnaire was developed to collect data on the students' opinions were obtained from 134 students in 2011. Thus, the survey aims to test the variables in a healthy way. Analysis in SPSS 15 (for windows) a software package was used. Investigate the frequency, arithmetic mean (x), correlation analysis, standard deviation, and Cronbach's alpha analysis were performed.

Findings

Participants in our study, 80 men (59.7%), 54 women (40.3%) School of Fine Arts, 41 students (30.6%) and 36, General High School (26.9%), and 57 of them Vocational High School (42.5%) are studying. 80 One of the students (59.7%) 3 While the 4th grader number of students in grade 54 (40.3%).

Students participating in our study, the level of monthly income of the families of the students' examined, 32 percent less than TL 1000 (23.9%), 62, to TL 1001-2500 (46.3%), 29 were between £ 2501-5000 (% 21.6), and over 11 per 5,000 (8.2%) stated that they have an income.

When asked about the number of siblings has one brother, 46 students (34.3%), with two siblings, 43 (32.1%), with three siblings, 33 (24.6%) students. 4 of 5 siblings (3.7%), with five siblings, four (3.0%), with six siblings, one (0.7%) and seven siblings 2 (1.5%).

Remarks, frequency distribution of responses in Table 1 can be seen. Response to the 4960 surveys of 136 students, 48.19%'s positive (2260), 29.34% percent negative (1376), and 22.47% have unstable (1054) collected option. This is a general statement, in the example shows that students have high tendencies to narcissism.

Table 1. *Frequency of Answers.*

Quiz	Mean (x)	St. Sp	1.		2.		3.		4.		5.	
			F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
1.	3,62	1,11	5	3,7	18	13,4	33	24,6	44	32,8	34	25,4
2.	2,16	1,18	46	34,3	49	36,6	19	14,2	11	8,2	9	6,7
3.	3,03	1,24	16	11,9	32	23,9	37	27,6	29	21,6	20	14,9
4.	3,87	1,03	5	3,7	8	6,0	27	20,1	53	39,6	41	30,6
5.	3,32	1,21	8	6,0	26	19,4	48	35,8	19	14,2	33	24,6
6.	3,45	1,24	9	6,7	26	19,4	27	20,1	39	29,1	33	24,6
7.	3,85	1,05	4	3,0	6	4,5	43	32,1	34	25,4	47	35,1
8.	3,54	1,18	5	3,7	24	17,9	36	26,9	31	23,1	38	28,4
9.	3,28	1,27	13	9,7	24	17,9	31	30,6	24	17,9	32	23,9
10.	3,17	1,37	16	11,9	35	26,1	25	18,7	25	18,7	33	24,6
11.	2,51	1,31	31	23,1	51	38,1	22	16,4	12	9,0	18	13,4
12.	3,38	1,2	9	6,7	23	17,2	40	29,9	32	23,9	30	22,4
13.	3,68	1,24	9	6,7	17	12,7	25	18,7	39	29,1	44	32,8
14.	3,88	1,19	9	6,7	12	9,0	14	10,4	50	37,3	49	36,6
15.	3,07	1,35	21	15,7	30	22,4	26	19,4	32	23,9	25	18,7
16.	2,47	1,36	38	28,4	42	31,3	27	20,1	6	4,5	21	15,7
17.	3,83	1,17	10	7,5	8	6,0	21	15,7	50	37,3	45	33,6
18.	3,37	1,14	7	5,2	26	19,4	36	26,9	40	29,9	25	18,7
19.	3,35	0,98	6	4,5	16	11,9	52	38,9	45	33,6	15	11,2
20.	2,93	1,36	22	16,4	38	28,4	25	18,7	25	18,7	24	17,9
21.	3,61	1,33	11	8,2	22	16,4	21	15,7	33	24,6	47	35,1
22.	3,76	1,11	7	5,2	13	9,7	21	15,7	56	41,8	37	27,6
23.	3,77	1,24	10	7,5	14	10,4	19	14,2	44	32,8	47	35,1
24.	3,11	1,46	26	19,4	27	20,1	19	14,2	30	22,4	32	23,9
25.	3,19	1,30	14	10,4	34	25,4	24	17,9	36	26,9	26	19,4
26.	3,65	1,36	16	11,9	9	6,7	32	23,9	25	18,7	52	38,8
27.	3,17	1,16	12	9,0	25	18,7	44	32,8	34	25,4	19	14,2
28.	3,57	1,29	13	9,7	16	11,9	26	19,4	39	29,1	40	29,9
29.	3,89	1,07	4	3,0	6	4,5	42	31,3	30	22,4	52	38,8

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013

30.	3,55	1,30	12	9,0	18	13,4	30	22,4	32	23,9	42	31,3
31.	3,02	1,40	25	18,7	25	18,7	35	26,1	20	14,9	29	21,6
32.	3,31	1,42	19	14,2	24	17,9	28	20,9	23	17,2	40	29,9
33.	2,72	1,42	36	26,9	28	20,9	29	21,6	19	14,2	22	16,4
34.	3,14	1,25	13	9,7	32	23,9	36	26,9	28	20,9	25	18,7
35.	2,79	1,48	35	26,1	30	22,4	24	17,9	17	12,7	28	20,9

The findings of the gender variable

In our research dealt with gender variable to measure Narcissism tendency. Considering this argument on a significant difference occurred 5 expressions. According to the t-test results are given in the table variable gender.

Whoever says that "I have a natural talent for influencing People" examined the responses given for the gender variable in the expression of results no significant difference occurred. ($P=0.01$). This difference Male Students ($x=3.81$) female students ($x=3.35$) for their participation in the higher rate, according to the statement. $T(109,14)=2.38$

Whoever says that - "I like to take responsibility for making decision" significant difference occurred on the gender variable. ($P=0.02$). This difference Male Students ($x=3.88$) female students ($x=3.38$) have demonstrated a higher rate of participation, according to the statement. $T(92,14)=2.31$

And whoever says that "whenever I find opportunity I love showing off." the difference in terms of the gender variable. ($P=0.00$). This difference Male Students ($x=2.75$) female students ($x=2.07$) remains unstable. $T(121,66)=2.89$

"I will be great and important person," the statement constitutes a significant difference in terms of the gender variable is examined. ($P=0.04$). Male students ($x=4.05$) and girl students are involved in the expression ($x=3.66$), but male students have shown more participation in this statement. $T(106,65)=2.05$

The expression who says "I am talented than others" constitutes a significant difference in terms of the gender variable in the expression. ($P=0.01$). Male students ($x=3.36$) and girls ($x=2.83$) is seen more positively participating in the expression. $T(119,22)=2.44$

The Type Variable Belongs To High School Results

As the type of high school Fine Arts High School ,General Public high school, Vocational high school, and studied various types of variable are described in the Anova test results. The results are examined on a significant difference creates high school type 7 expression. Comments on the Post Hoc Tukey HSD Test, the results of tests conducted on the basis of the data obtained.

Whether homogeneous variances are deprecated. Gap indicating the degree of p values, because there is no difference between the variances $p > 0.05$ and hence equal to assumed.

The expression "I think I'm a good leader," according to the results of the Anova Analysis examined the difference between the various types of training groups of high school shows a statistically significant difference. ($F_{(2)}=4,705$; $p < 0.05$). Considering their responses as high schools, the Vocational high school students participated more than General high school and Fine arts high school students.

Who says that "I like show off by my body" the results of the Anova Analysis is as follows. The difference between the various types of training groups of high school shows a statistically significant difference. ($F_{(2)}=5,529$; $p < 0.05$). Considering the responses the expression vocational high school Students by showing more expression into participation in the Public high school and fine arts high school students have demonstrated a significant level difference.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013

- "I like to show off when I find opportunity" examined the difference between the various types of high school shows a statistically significant difference. ($F_{(2)} = 3689$; $p < 0.05$). Their replies to this statement in the unstable direction students' vocational school Students examined more expression into numeric values the positive response they have seen.

- "I always conscious what i am doing." analysis of the results of the Anova analysis shows a statistically significant difference. ($F_{(2)} = 3,158$; $p < 0.05$). Students have reported their views on the direction of the unstable. Statistical analyses examined the vocational high school students to Public high school students have reported more positive direction in the direction of participation to the expression of opinion.

- "To have power is very important for me." the difference between the various types of Anova Analysis results for the high school shows a statistically significant difference. ($F(2) = 3.928$ per; $p < 0.05$). Considering the answers to Public high school students compared to students in other groups demonstrate more positive participation in the expression.

- "I would like to lead the New fashion and fads." analysis of the results of the Anova statistical difference between the various types of high school. ($F(2) = 3.928$ per; $p < 0.05$). As regards the expression vocational high school students by Public high school and fine arts high school students have been seen shown more participation.

- "I'll be a great human being and very important person." according to Anova Analysis results for training groups of the difference between the various types of high school shows a statistically significant difference. ($F(2) = 5,636$; $p < 0.05$). I examined the source of this difference occupational high school students participating in high school fine arts students are seen more.

- "I can convince people what ever they want to believe." types of Anova Analysis results for the high school shows a significant difference for this statement between. ($F(2) = 4,007$; $p < 0.05$). Vocational school students from other groups examined replies to more participation.

- "I was born leader" the responses given in the results of the Anova Analysis of high school show a significant difference between the types. ($F(2) = 3,158$; $p < 0.05$). General high school and fine arts high school students examined the expression of undecided staying while participating in this expression, they are high school students.

The Findings of the Family Income Level Variable

Students examined whether income level of the families belonging to the Anova test results to a variable. The results are examined on a significant difference this variable shows the 8 expression. Comments on the Post Hoc Tukey HSD Test, the results of tests conducted on the basis of the data obtained. Whether homogeneous variances are deprecated. Gap indicating the degree of p values, because there is no difference between the variances > 0.05 p and hence equal to assumed.

- "I am not modest" This expression comes from the families ' cases create a statistically significant difference. ($F(3) = 3,819$ views; $p < 0.05$). Responses to the monthly income of TL 5,000 and above students examined the maximum participation is a group and the group that represents the TL 1001-2500 with Group revenue is significantly positive difference can be seen.

- "I know that I'm one of the best, because everyone says so" examined the results of the Anova Analysis no significant difference between the income of their families States. ($F(3) = 6,340$; $p < 0.05$). the families have a monthly income of TL 5,000 and above, this expression represents the more participation from other groups of students in the group.

- "Every time I am aware what I do" This expression comes from the families ' situations

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013

constitute a statistically significant difference. ($F(3) = 3,785$; $p < 0.05$). 2501-5000 TL monthly income of analyzed responses from students participating in this expression most group. TL 1,000 monthly income, six against it and 5000 TL above they are full participation in this statement is the students.

- "I rarely needed to others for works" comes from the Anova analysis results for their families as regards this statement States constitutes a significant difference. ($F(3) = 5,792$; $p < 0.05$). Data were examined monthly income is TL 5000 student group monthly income 2501 – TL 2500 six does not participate in the expression of positive participation of all groups against the group.

- "I like watching myself in the mirror." analysis of the results of the Anova for the income situation shows a statistically significant difference. ($F(3) = 3,741$; $p < 0.05$). Looking at the results in groups of six TL1,000 monthly income of their parents, students asked the most is that participation in the group expression.

- "I live my life the way I want" comes from the Anova Analysis results constitute a meaningful difference in the situations of their families. ($F(3) = 2.960$; $p < 0.05$). Expression responses were examined more than TL 5000 monthly income families is the most represents the group participation to the expression property.

- "I prefer to be a leader" analysis of the Anova results indicates that the difference between the income of their families States the student meaningful. ($F(3) = 3.394$; $p < 0.05$). This difference is over TL 5000 monthly income families' children "I would prefer to be a leader." sentence is due to the fact that most participated in the group.

- "I am talented than others" analysis of the results of the Anova their families on a significant difference between this expression comes from the States. ($F(3) = 5,046$; $p < 0.05$). The findings examined more than TL 5000 monthly income families most participation in the expression that represents the group. 1001 – 2500 and 2501-5000 TL the income of families have reported participation in the vision statement.

The Findings Of The Variable Number Of Siblings

The number of children of the families investigated whether the Anova test results to a variable. The number of brothers on a significant difference only 1 expression. Comments carried out Post Hoc Test and Turkey HSD tests.

Whether homogeneous variances is deprecated. Gap indicating the degree of p values, because there is no difference between the variances > 0.05 p and hence equal to assumed.

"I live my life the way I like" examined the results of the Anova Analysis on this expression constitutes a significant difference in the number of brothers. ($F(3) = 4,466$; $p < 0.05$).

Only students who have demonstrated a positive expression of child participation. However, students with families with children 3 and older join at least this statement.

Results

In this study we examined their responses on the scale of assessments made by the students. The frequency table for the given answers to questions given the statements examined their responses show that students in our example narcissism trends high averages.(3.31). the results once they are taken, 19 H, positive statements asked (2260), then the negative), 34 (1376) and ", 47 have unstable (1054). This is a general table, suggests that students in our example narcissism trends higher. Substances are given in Table 1 for the averages.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013

The students examined the influence of substances contained in the poll for a natural ability that they and everyone else thinks himself is a good one. " they loved being the center of attention among the Students. They certainly would be very successful. One of the students that they were strictly private. Students who wish to take responsibility for making decision is one of the pivotal thinking of others.

Students are always conscious of their behaviours and they are satisfied until they get everything they deserve. The things that they dont like of flattering. According to the students having power is important, and they have been identified as all their heart desires they live their lives. Consideration of leadership or being a strong man is important and by these adjectives they can convinnce people easily whatever they want to believe. Considering the findings from the data variables, current direction.

In this research according to findings of variables gender the male students are participated more than female students. Influence of talented male students by taking the decision, seeing himself as the big man of the future, value, they have been identified as talented people than other people. Considering these results male students are more narcissism than female students.

When we examined the High school findings, Vocational High school students are paid more attention to the research than others and they are more inclined to be narcissism. The students in the Vocational schools think that they are good leaders and they mentioned that they always like to show off and thay like being center.

General high school students believe that having power is very important.

Families whose income is higher than 5000 TL they think that their students aren't modest but they are good students,

Families whose income is 2501-5000 TL they think that their students are aware of what they do and they don't need anyone in their works

The number of children taken into consideration is the only child of the family who have lived life as they wish.

Suggestions

Study, the Gender variable on the difference in forming the statements taken into account, the boys in the community within the roles and culture, depending on the structure, the more self, trying to show more responsibility is supported. By their families about the future objectives of the high-Australia therefore narcissism tendencies have seen. Vocational High-School students application-based education this sense of achievement basis. It is crystal clear sound and study the possibilities of, and have their own income of the narcissi trends are believed to increase. The families of the income status of the more than narcissi behavior that increases the factor to be observed. The income situation of high-children of families in power and of the sanction innate came, and everything in the solution of the family have the power that the presence of narsis trends increases.

The families only with a single child they offer the possibilities and alternatives to be more of and interest in the one-child on this collection of children they want to live like that they have a sense defended thought. Individuals only that he is one of the crucial not at the same time others have the same rights and social life of unity and sharing should the emphasis should be made.

Student's unlimited success power, intelligence, beauty or impeccable love imaginations intensifications must be prevented. The outbound service, social networking and cooperation should be provided to participate in the work of the team of developer events. They have material or dogmatic values instead of their appeal to the path of success and put forward works and praise.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013

Narcissism should be kept away from the media that improves products trends. Not only should the individual but also of being justified social be taught as an accepted concept. Communication skills must be developed.

REFERENCES

- Amerikan Psikiyatri Birliği (1994). Mental Bozuklukların Tanısal Ve Sayımsal Elkitab. (DSM-IV). (Çeviren E. Köroğlu).Ankara: Hekimler Yayın Birliği.
- AMES, D. R., Rose, P. & Anderson, P.C. (2006), The NPI-16 as a Short Measure of Narcissism, *Journal of Research in Personality*, 40, 440-450.
- ATAY, S. (2009), Narsisizm Kişilik Envanteri'nin Türkçeye Standardizasyonu, *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi* 11 (1), 181-196
- DUYAN V., Uçar M.E. & Kalafat T. (2011). Duygu Gereksinimi Ölçeği'nin Türkçeye Uyarlama Çalışması, *Eğitim ve Bilim*, 36 (161), 116-130
- M.E.B Strateji Geliştirme Başkanlığı (2011). Milli Eğitim İstatistikleri, Örgün Eğitim. Ankara
- BERNFELD S. (1996), La psychanalyse dans les mouvements de jeunesse (1919), *Adolescence*, 14 (1), 205-211
- FREUD, Sigmund (1961), *Libidinal types*, Hogart Press, St. Edition, London
- FROMM E. (1994). Sevginin ve Şiddetin Kaynağı. (Çev: N. İçten). Ankara: Payel Yayınları.
- HYMAN S. (1989). Acil Psikiyatri. (Çev: İ. Doganer, A. Ayan). İzmir: Ege Üniversitesi Basımevi.
- KIZILTAN, H. (2000). NPI Ölçeğinin Türkçe Formu Dil Eşdeğerliliği, Güvenilirlik Ve Geçerlilik Çalışmaları. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: İstanbul Üniversitesi.
- KOHUT H. (1998). Kendiliğın Çözümlemesi. (Çev. C. Atbaşoğlu, v.d.). İstanbul: Metis Yayınları.
- ODAĞ C. (1996), Örneklerle narsisizm. Narsisistik Kişilik Bozukluğu, *Ege Psikiyatri Sürekli Yayınları*; 1 (3), 457-476.
- PARMAN T. (1998), Ergenlik ve Psikoanaliz, *Klinik Psikiyatri*, 2, 73-82
- RASKIN, R. N., & Hall, C. S. (1981). The Narcissistic Personality Inventory: Alternative form reliability and further evidence of construct validity. *Journal of Personality Assessment*, 45, 159-162.
- ŞAHİN, D. (2009), Kişilik Bozuklukları, *Klinik Gelişim (Psikiyatri)*, 22 (4), 45-55 Timuroğlu K., İşcan Ö.F. (2008), İşyerinde Narsisizm Ve İş Tatmini İlişkisi, *Atatürk Üniversitesi İktisadi Ve İdari Bilimler Dergisi*, 22 (2), 239 – 264.

ELECTRONIC RESOURCES

www.tdk.gov.tr; ErişimTarihi. 22.08.2011 http://tr.wikipedia.org/wiki/Narkissos_%28mitoloji%29;
Erişim Tarihi: 04.04.2011 <http://psychcentral.com/quizzes/narcissistic.htm>, Erişim Tarihi:
02.12.2010)

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013





GELİŞMEKTE OLAN ÜLKELER PERSPEKTİFİNDEN TRIPS ANLAŞMASI*

*Filiz GİRAY***

ÖZET

Ekonomik kalkınma, bilim ve iş dünyası gibi tüm alanlarda bilginin yaratılması ve kullanımının geliştirilmesini gerektirir. Modern ekonomilerde bilgi, en az emek, sermaye ve doğal kaynak gibi diğer üretim faktörleri kadar önemli bir girdi unsurdur. Küreselleşme, bilginin yaratılması ve bilişimin geliştirilmesinin bir fonksiyonu olan verimlilik ve rekabet sonuçları yaratmıştır. Entelektüel mülkiyet hakları, ülkeler için, inovasyon ve teknoloji transferi için önemli etkilere sahiptirler. Dünya Ticaret Örgütü'nün Entelektüel Mülkiyet Haklarının Ticari Yönü Anlaşması (TRIPS), dünya genelinde entelektüel mülkiyet haklarında reform yapmıştır. Uluslararası ticaretin büyümesi ve ileri teknolojinin yaygınlığını takiben, entelektüel mülkiyet haklarında önemli gelişmeler sağlanmıştır. Bir sonuç olarak, küresel düzeyde entelektüel mülkiyetin sorgulanmasına ihtiyaç duyulmuştur. TRIPS 1994'de imzalanmıştır. Butarihten itibaren TRIPS anlaşması, entelektüel mülkiyet hakların korunmasının küresel harmonizasyonuna yönelik bir eğilime yol açmıştır. Bilgi ekonomisi alanında küreselleşmenin faydaları, gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerde eşit şekilde dağılmamaktadır. Bu nedenle entelektüel mülkiyet hakları koruması üzerinde TRIPS anlaşmasının etkileri, ülkelerin ekonomik gelişme düzeyine uygun olarak değişmektedir. Entelektüel mülkiyet hakların korunması, çoğu gelişmekte olan ülkeler için alışık olunmayan bir durumdur. Literatürde, entelektüel mülkiyet hakları konusunda birçok çalışma bulunmaktadır. Ancak bu çalışmalardan hiçbiri, farklı gelişme düzeyine sahip ülkeler için TRIPS'in sonuçlarına ayrıntılı olarak odaklanmamaktadır. Bu makalede, güçlü entelektüel mülkiyet haklarının ekonomik fayda ve maliyetlerinin gelişmiş ve gelişmekte olan ülkeler açısından farklı olup olmadığı incelemektedir.

Anahtar Kelimeler: TRIPS, Entelektüel Mülkiyet Hakları, Bilgi Ekonomisi.

*Bu makale Crosscheck sistemi tarafından taranmış ve bu sistem sonuçlarına göre orijinal bir makale olduğu tespit edilmiştir.

** Prof. Dr. Uludağ Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Maliye Bölümü, E-mail: giray@uludag.edu.tr

THE TRIPS AGREEMENT FROM THE PERSPECTIVE OF DEVELOPING COUNTRIES

ABSTRACT

Economic development requires enhanced use of knowledge and the ability to create knowledge in all area such as scientific and business. In modern economy, knowledge is at least as important an input as factor of production like labour, capital, and raw materials. Globalization has created productivity and competitiveness results becoming a function of knowledge creation and information processing. Intellectual property rights (IPRs) have got important effects on innovation and technology transfer for countries. The World Trade Organization's Trade-Related Aspects of Intellectual Property Rights (TRIPS) Agreement has reformed intellectual property rights throughout the world. Following the growth of international trade and the spread of advanced technology, considerable progress has been made in IPRs. As a result, there is the need to protect intellectual property in the global level. Since it was signed in 1994, the TRIPS Agreement has led the trend toward the global harmonization of IPRs protection. The benefits of globalization on knowledge economies is not distributed equivalently between developed countries and developing countries. For this reason, the effects of the TRIPS Agreement on IPRs protection vary according to the degree of economic development of countries. The protection of IPRs is novel case for most developing countries. There are many studies on the intellectual property rights in the literature. However, none of these studies has focused in detail on the results of the TRIPS Agreement for countries which have the different development level. In this paper, we investigate whether the economic costs and benefits from stronger IPRs differ in developed and developing countries.

Key Words: TRIPS, Intellectual Property Rights, Knowledge Economy.

1. Introduction

Intellectual property rights (IPRs) are important their potential effects on innovation and technology transfer, which affect prospects for economic development. Globalization has altered the trade policies of countries. The TRIPS Agreement represents a milestone in the development of trade policies. Moreover, the TRIPS Agreement focuses on a particular non-trade issue for the first time. This Agreement imposes obligations on the protection of domestic IPRs by member countries (Cardwell and Ghazalian, 2012:20).

The TRIPS Agreement defines strong IPRs in countries with different levels of industrial and technological development. Subsequent to TRIPS, there has been much debate about the protection of IPRs in developing countries. While developed countries promote the effective protection of IPRs, most developing countries see little benefit from increased IPRs protection. The aim of this article is to critically investigate the effects of TRIPS on developed and developing countries. The economic costs and benefits of TRIPS differ for both groups of countries. We discuss TRIPS rather than the importance of IPRs.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013



Following this introduction, section 2 gives in the next section we provide the knowledge concept and the rational of IPRs systems. Section 3 presents the reasons behind the establishment of TRIPS and its effects on countries. In section 4, we analyze how countries position themselves against the TRIPS Agreement. In final section, we present our conclusions.

2. The Knowledge Concept and Intellectual Property Rights

Data, information and knowledge, although related, must be understood as distinct from one other. Data are raw numbers and facts. Information is processed data. Knowledge is authenticated information. Thus, data are the raw material of information, and information is the raw material of knowledge (Alavi and Leidner, 2001:109). The relationship among data, information, and knowledge might be expressed by saying that data are records, information is a message, and knowledge is a model (Willcocks and Whitley, 2004:192). Knowledge comprises the subject of this study.

We assert that scientific is distinct from myth, unstructured observation, intuition, belief, common knowledge, etc. because it is empirically verifiable, and not bound to uphold existing norms, transmissible from discoverer to learners, generalizable beyond its original objects, explanatory/predictive, and always susceptible to challenge and modification (Johnson and Joslyn, 1991:13-21; Isaak, 1985:106-107). These traits of scientific knowledge provide considerable economic value as a “public good” or a “global public good” because they have the following properties; non-rivalry, non-excludability, and externality (Simpson, 2003).

Knowledge economics relates two parties: knowledge producers/owners and knowledge consumers. For the knowledge producer, creating new knowledge can provide both social benefits (peer recognition, public prestige, a career, etc.) and financial benefits (compensation for products and services, license fees, access to facilities, etc.). Rights that secure these benefits to the knowledge producer are IPRs, which are codified by various laws such as copyrights, patents, trademarks, registered designs, license, and property technology (Eustace, 2003; Stewart: 1996). IPRs can be divided into two groups: *Industrial property*, which includes patents, trademarks, industrial designs, and geographic indications of source; and *Copyrights*, which include literary and artistic works such as novels, poems and plays, films, musical works, and artistic works.

It is uncertain whether creative activities will produce something that generates economic value. Although Moore & Unsworth (2005:14) identified the origin of IPRs with England’s Statute of Monopolies (1624 AD) and the Statute of Anne (1709 AD), most of the development IPRs occurred during the twentieth century. During the 1990’s, IPRs expanded both horizontally and vertically. Horizontal expansion includes 1) Increasing the scope of the rights to the derivatives of protected works such as the plot, the characters, the sequels, and the design features, and 2) the development of process patents and trademarks. Vertical expansion occurred, for example, when the length of copyright terms was extended forward (Balkin, 2005: 310-311).

While IPRs are generally defined and protected by laws, most rationales for IPRs follow from John Stuart Mill’s utilitarian ethics that implies the necessity of IPRs to maximize social utility by protecting producers in their creative processes and by making the knowledge affordably available to consumers who will utilize it for the public welfare. For example, most nations’ patent laws acknowledge that a balance must be struck between the interests of the patent holder and the interests of society (Cullet, 2007: 404). Knowledge producers have economic incentives to develop new knowledge because IPRs exist. The development of new knowledge stimulates economic growth (e.g. technological advances that increase productivity and thereby decreases prices) and enhances social welfare (Sherwood, 1997: 492). Without the provided by IPRs, many inventions would remain unrealized which is socially undesirable. However, IPRs can’t protect tacit knowledge.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013

3. The TRIPS Agreement

The digital market, which emerged conceptually during in the last decade of the 20th century, is now a primary means for the creation, the storage, and the dissemination of knowledge. Digital markets refer to knowledge banks that serve large numbers of people in different geographical location via information systems. The rapid development of digital markets has increased the ethical debates regarding the diffusion of knowledge. Balancing the IPRs of knowledge producers with the IPRs of knowledge consumers of knowledge has always been tricky, but information systems and their resultant knowledge economies have made the balance even more salient. In the past, conflict between the interests of the producers and customers of knowledge was not widespread since the distribution of knowledge was relatively limited. However, the owners of IP have been affected by the use of information systems to produce and distribute knowledge to a much greater extent by digital copying and trademark infringement. An increasingly important form of IPRs involves the management of digital rights with technology that controls the accessing and copying of knowledge in digital markets (Balkin, 2005: 309, 311).

This progress is addressing National governments (the United States) and international agencies (the European Union, the North Atlantic Free Trade Association (NAFTA), the World Intellectual Property Organization (WIPO), and the World Trade Organization (WTO)) are addressing IPRs related to digital market. For example, by the early 1990s, the European Commission recognized the role of intellectual property law in institutional infrastructures for encouraging private investments in research and development (R&D) (Forrester, 2005:2). The most relevant European regulations for software IPRs were established in the 2000s: Directive 91/250/EEC on legal protection of computer programs (Software Copyright Directive), directive 2001/29/EC on the harmonization of certain aspects of copyright and related rights in the information society (EUCD), and the proposal 2002/0047 for a directive on the patentability of computer-implemented inventions (Software Patents Directive) (Okanen and Välimäki, 2004:1).

Some studies like on the measuring and the reporting of intellectual capital were undertaken by OECD (OECD, 1999). Since the early 1980s, the extent of IPRs has been strengthened and broadened in the US.80

There are two main international organizations, WIPO and the WTO. WIPO has more long the historical background rather than WTO. WIPO was founded by the United Nations in 1970. But it has not realized the significant contributions to the global protection of IPRs for countries. The WIPO has been criticized for its lack of economic perspective (Srinivasan, 2000).

The TRIPS Agreement, signed in 1994, has engendered controversy among corporations, individuals and governments. The TRIPS Agreement conceived, planned, designed and formulated by multinational companies and the G-7 countries (Chandiramani, 2002:201). Those TRIPS WTO members who signed the TRIPS Agreement are obliged to comply with respect to copyrights, patents, trademarks and industrial designs. The intent of TRIPS was to ensure uniform strong IPRs in all member countries. However, IPRs varied internationally when, nations formulated IPRs to meet the needs of their societies. With the TRIPS Agreement, there were minimum standards of protection in every country for the first time. The TRIPS Agreement is renowned for a number of reasons. First, TRIPS is the most important attempt to globally harmonize the protection and the enforcement of IPRs by, creating international standards (Archibugi and Filippetti, 2010:137). Not one of the organizations discussed above have provided a global policy on IPRs. However, a global solution is crucial for countries. Protecting IPRs within a country will not suffice (Anderson and Razavi, 2010: 266). The target of TRIPS is to globally harmonize IPRs. Second, the TRIPS Agreement was motivated by the need to change the international legal framework for trade and economic relations among states (Cullet, 2007: 419). TRIPS established a functioning multilateral

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013



legal framework (The WTO, 2005: 142). The TRIPS Agreement was based on the three basic principles of GATT as well as the standards expressed in international conventions such as the Paris Convention and the Treaty on Intellectual Property in Respect of Integrated Circuits (Finger, 2000:430). These three basic principles are: *National Treatment*, *Most Favored Nation Treatment* and *Transparency*. Article 4, Most Favoured Nation Treatment shows that TRIPS is a global policy.

TRIPS Agreement covers the seven main areas of IPRs: copyrights, patents, trademarks, geographical indications, industrial designs, layout-designs of integrated circuits, undisclosed information and contractual licensees. The minimum standards are similar for each of these seven areas such as other use without the authorization of the right holder, exceptions and the terms of protection. The TRIPS Agreement was amended at the 2001 WTO Ministerial Conference in Doha, and some of the articles of TRIPS were liberalized (The WTO: 43).

The deadline for developing countries to enact legislation in all areas except pharmaceuticals was 2013. After the declaration in Doha, the period for the implementation of TRIPS was extended to 2016 for the developing and the least developed countries (Dhar, 2001:43). Developing countries had a five-year transition period until 2000 to apply the provisions of the Agreement. An additional five-year transition period until 2005 was provided.

Since the Agreement was established, TRIPS was heavily debated by scientists and various organizations (Markus, 1998). The TRIPS Agreement has become a contentious subject in both academics and political organizations.

The structural power of the transnational capital increased pressures on developing countries during the 1980s. The increased structural power of the transnational capital was determined by two factors. First, the scope and the scale of the transnational finance capital increased. Second, there was the general profitability crisis of the capitalist production (Eren-Vural, 2007:120).

There are two different opinions on the impact of TRIPS on developing countries. The most essential criticism states that TRIPS has negatively affected developing countries. According to this view, TRIPS benefits many rich developed countries and only a few poor countries (Srivinasan, 2000:3). Developing countries have scarcely benefitted from TRIPS, which may be inappropriate for their socio-economic and technological needs. Critics have denounced TRIPS as imposing the standard of the western IPRs system on developing countries. The interests of the United States and European countries required that other countries set stricter IPRs (Karayanidi, 2011:267). Arguments have focused on the equitable distribution of benefits between developed and developing countries and whether TRIPS causes losses in developing countries. These costs, called “deadweight losses”, result from reduced competition. According to another view, which is accepted by developed countries, TRIPS allows developing countries greater access to technology and innovation. The basis for this perspective is that IPRs strengthen the incentives for developing countries to pursue their own research and development and help promote direct foreign investments. Advocates of strengthened IPRs protection counter that IPRs actually hinder access to investment and technology in the developing world because; the fear of losing their technologies motivates companies to avoid making investments there. Technology transfer takes place through various mechanisms. For example, in developing countries, the private sector prefers to devote their resources to the development of drugs against diseases that are typical in those countries (Duran and Michalopoulos, 1999:853, 857; Watson, 2011:253, 254).

Is this critique right or not? We answer this question by considering the actual significance of TRIPS for both developing and developed countries.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013



4. The Different Significance of TRIPS in Developed and Developing Countries

The significance of TRIPS differs for developing and developed countries. Before TRIPS was signed, debates focused on property rights rather than IPRs. Since TRIPS, the debate has shifted from property rights to IPRs especially for developing countries.

The TRIPS Agreement has placed more burden on developing countries

In some countries, the IPRS system is strong and provides strong protection for patent holders against infringements, but other countries (India, Spain, Peru, China, Turkey, Venezuela, Brazil) have much weaker IPRs systems. Because TRIPS obliges all member countries, regardless of their level of development, to apply the same standards except for transitional periods, a number of developing countries have introduced important changes in their IPRs systems to comply with TRIPS (Correa, 2001:1). TRIPS Agreement provides permanent and comprehensive IPRs in developing countries for the first time. For example, India and Brazil did not provide patents for drugs because their public policies focused on providing cheap drugs for their citizens. However, after the adoption of TRIPS, these member countries were required to provide patents for drugs (TRIPS: Impact on Developing Countries). Therefore, people in developing countries must buy more expensive foods and drugs than before TRIPS. Meanwhile, patent holders, usually located in developed countries, receive more profits from stronger protection of IPRs (Adolf, 2001:67).

The WTO established a council to monitor the compliance with the Agreement by member countries. Some claimed that TRIPS was planned and formulated by advanced countries and their multinational corporations. Developing countries devote virtually no resources to innovation and have little intellectual property to protect. Thus the majority of economic interests prefer weak protection of intellectual property (Lall, 2003:1658).

Technology transfer is different from imitation. The developing countries are associated with creative imitation. Without imitating, it is impossible to innovate. For example, during the 19th century, Germany and the United States used knowledge developed in the United Kingdom. There are many channels for technology and knowledge transfer by direct foreign investment, joint ventures and IPRs. Developing countries will have to demand technical assistance to build strong IPRs. They should provide sustainable high-quality public administration and effective judicial enforcement of intellectual property (Sheedwood, 1997:544). However, strengthening IPR can increase in direct foreign investment.

TRIPS has allowed developed countries to increase their bargaining power over IPRs

Developed countries regard TRIPS as a tool to strengthen IPRs protection standards (Anderson and Razavi, 2010: 270). According to Archibugi and Filippetti (2010), TRIPS is the key instrument of the silent revolution in IPRs beyond the West.

Draho explains that there are four sources of this bargaining power (Draho, 2003:82–4):

- (1) A State's market power,
- (2) A State's commercial intelligence networks,
- (3) Enrolment power (the capacity of a State to enroll other actors in a coalition),
- (4) A State's domestic institutions.

Developed countries with these resources have the advantages of stronger bargaining power. It is suggested that developing countries form *coalitions* to obtain some concessions in negotiations with developed countries. Creating coalitions may balance the bargaining power between countries. However, multilateral trade negotiation can give opportunities for developed

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013

countries to form coalitions. For example, in the past, the GATT regarded as a coalition between the United States and the European Union. That coalition cannot be considered in exactly the same way as coalitions between countries (Karayinidi, 2011:269).

Another proposition for developing countries is *the paradox of weakness*. Weakness is often strength, according to paradox of weakness. Developing countries can use weakness to achieve their interests. By defending itself against a perceived injustice, a weak state can gain an advantage over a strong state in a negotiation (Karayinidi, 2011:270).

According to TRIPS, the term of patent protection of must not be less than 20 years.

The TRIPS Agreement extends the term of protection of patents.

The TRIPS Agreement increased the protection areas of IPRs

TRIPS has expanded the protection area as to include pharmaceutical and agricultural chemicals, which were not protected previously. Before TRIPS, countries had more options to exclude technology from IPRs protection.

Because most IPRs, especially patents, are held by developed countries, TRIPS shifted the global conditions in favor of those countries (Lall, 2003:1658), which could be means for exploitation and monopolization vis-a-vis developing countries (TRIPS: Impact on Developing Countries:17).

While article 8.1 in the TRIPS Agreement permits the members to design the imational patent laws to protect public health and promote the public interest in sectors that are important to their socio-economic and technological development, such measures should not violate the provisions of TRIPS.

Article 31 of TRIPS allows a government to use patented inventions with out the authorization of the patent holders, provided that this use must complies with the requirements and the conditions given in this Article (Chandiramani, 2002: 203).

TRIPS Agreement limits the compulsory licenses

The TRIPS Agreement limits the scope of compulsory licenses (Chandiranabi, 2002: 201). Compulsory license are provided to governments. Since, developing countries do not have domestic manufacturing capacities; compulsory licenses in TRIPS would be meaningless for these countries. Such licenses are mechanisms used to promote competition and prevent the abuse of patent rights and monopolies (TRIPS: Impact on Developing Countries:7).

Compulsory licenses can be regarded as significant opportunities for local manufacturers in developing countries to by pass the exclusivities provided by patents (Eren-Vural, 21007:122). Developed countries did not make their patent laws compliant with compulsory licenses. Only Canada has taken some measures in its patent law.

When TRIPS was under negotiation, members required and promoted the “effective” and “adequate” protection of IPRs, which took into account the differences between national legal systems.

In TRIPS, intellectual property protection should contribute to technical innovation and the transfer of technology

Article 7, states that ‘the protection and enforcement of IPRs should contribute to the promotion of technological innovation and to the transfer and dissemination of technology, to the mutual advantage of producers and users of technological knowledge and in a manner conducive to social and economic welfare, and to a balance of rights and obligations.

However, developing countries highlighted that while technology transfer has advanced since the signing of TRIPS, they must pay exorbitant prices use foreign technology (Duran and Michalopoulos, 1999:866).

Article 8 states that the member countries may take necessary measures to protect public health and nutrition and to promote the public interest in sectors of vital importance to their socioeconomic and technological development, provided that these measures are consistent with the provisions of TRIPS.

This Article is not especially beneficial to, developing countries for several reasons. First, the sectors of vital importance are not ismade. Second, there is no authoritative interpretation of this provision in the subsequent articles in the TRIPS Agreement. Developing countries are not free to take measures for public health and nutrition in their national laws (Adolf, 2001:61).

According to Schulz and Wu, Several factors contribute to problems in IPRs enforcement in developing countries, such a technological change. Changes in technology have made it easier to globalize production. Another factor is political will. Not every governmentis in their best interests to strengthen IPR.

5. Previous Empirical Studies on the Relationship between IPR and Technology Diffusion

There is very the empiricalliteratureabout whether TRIPS increases technology transfer to developing countries. In research, the effects of IPRs protection has been measured by the relationship between patents, licensing, direct foreign investment, research and development expenditure and IPRs protection. Economists have focused on patents and licenses, since data on patents and licenses are easily available. The study by Watson (2011) showed a positive empirical link between stronger IPR protection and higher levels of technology diffusion, with three caveats. First, the evidence was suggestive, but there were problems with the data, measurement, and the statistical methods. Second, the positive effect did not seem to hold for the least developed countries, and the correlation may be negative. Third, it always important to examine data disaggregated by industry since IPR protection has different effects on various sectors (Watson, 2011:254).

Maskus and Yang found that while the relationship between foreign direct investment flows and IPR protection was mixed, the empirical evidence showed a positive and statistically significant link between the strength of the intellectual property protection and the number of licenses granted. Also their findings showed that stronger patent protection in developing nations was likely to expand their exports of patent-sensitive goods to international markets. Braga and Fink (1998) conclude that IPRs affect decisions around the world. Chen and Puttitanun (2005) evaluated their empirical studies using of data that included 64 developing countries over the 1975–2000 period. Their result showed finds both the positive impact of IPRs on innovations in developing countries and the presence of a U-shaped relationship between IPRs and levels of economic development. In addition, Chen and Puttitanun (2005) found that IPRs protection and per capita GDP had a positive and statically significant impact on the number of patents filed. They indicated that IPRs law may increase innovation to a greater extent in richer countries.

Rao (2006) claimed that the TRIPS Agreement created insurmountable problems. For example, the least developed countries previously imported pharmaceuticals at low prices. But post-TRIPS, all countries provide a high level of patent protection, and prices may be high.

Adolf (2001) demonstrated that the application of intellectual property rights should depend on the different economic and other factors in member countries.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013

Shultz and Wu (2004) explained that many developing countries such as, China were taking full advantage of the strengthened IPRs. However, in many developing countries, the administrative and judicial progresses were failing in their struggle with IPRs crimes. Several factors pertain to problems with IPRs enforcement in developing countries. First, technological development has made it easier to globalize production and to counterfeit goods. Governments not are convinced that strengthened IPRs are in their best interest. Another factor is the issue of resources. Many developing countries do not have enough funds to build a strong IPRs system.

The empirical analysis of Schneider (2005) was based on a panel data set of 47 developed and developing countries from 1970 to 1990. Their results suggested that IPRs affected the innovation rate, but this impact was more significant for developed countries. IPRs might even negatively impact innovation in developing countries. Cardwell and Ghazalian (2012) suggested that the TRIPS Agreement was successful in coercing WTO member countries to strengthen their domestic protection of IPRs. According to their empirical evidence, the effects of the TRIPS Agreement on IPR protection in Europe were positive but not significant. This result was expected because many European countries maintained IPRs protection systems near or at the level of TRIPS Agreement before 1995.

According to a World Bank report, there is limited empirical evidence for a positive link between IPRs protection and research and development (World Bank, 1998:34).

5. Conclusions

The TRIPS Agreement is an important agreement, and its implementation and results differs in developed and developing countries. Developed countries, have IPR protection systems that closely resemble their TRIPS Agreement obligations, while developing countries should establish tightening IPRs protection systems. Our article includes many results. Our analysis suggests that TRIPS leads to serious problems for many developing countries. In principle, the TRIPS Agreement promises discourse and representation off all members. In the TRIPS Agreement negotiations, there was a highly asymmetrical distribution of power between developed and developing countries. Our analysis indicates that TRIPS creates crucial problems for developing countries. First, the Agreement does not allow developing countries to have greater access to technology and innovation. Second, developing countries should be driven by technical and financial assistance for IPRs system. The major issue about IPR in developing countries has adopted stronger laws protecting IPR. Developing countries can form coalitions to obtain some concessions against developed countries. But this would not be easy because developed countries are to seek coalitions among themselves, which would not be to the developing countries' advantage. Paradox of weakness suggested may help developing countries to get power what they want. However, this tactic is not valid all time. It is to get hard to perceive this agreement will benefit developing countries that the lack of special provisions for developing countries.

REFERENCES

- ADOLF, H. (March, 2001), "Trade-Related Aspects of Intellectual Property Rights and Developing Countries", *Developing Economies*, xxxix, 49-84.
- ALAVI, Maryam and Leidner, E. Dorothy (March, 2001), Knowledge Management and Knowledge Management Systems, *MIS Quarterly*, 25(1):107-136.
- ANDERSON, A.M. and Razavi, B. (2010), "The Globalization of Intellectual Property Rights: TRIPS, BITS, and the Search for Uniform Protection", *Georgian Journal of International Comparative Law*, 38(2), 266-292.

- ARCHIBUGI, D. and Filippetti, A. (2010), "The Globalisation of Intellectual Property Rights: Four Learned Lessons and Four Theses", *Global Policy*, 1(2), 137-149.
- BALKIN, J. (2005), "Digital Speech and Democratic Culture: A Theory of Freedom of Expression for the Information Society", *Information Ethics Privacy, Property and Power*, Washington D.C.: University of Washington Press.
- CHANDIRANABI, N. (2002), "Legal Factors in TRIPS", *Economic & Political Weekly*, 37(3), 200-203.
- CARDWELL, R. and Ghazalian, P.L. (2012), "The Effects of the TRIPS Agreement on International Protection of Intellectual Property Rights", *The International Trade Journal*, 26, 19-36.
- CHEN, Y. & Puttitanun, T. (2005), "Intellectual Property Rights and Innovation in Developing Countries", *Journal of Development Economics*, 78, 474-493.
- CORREA, C. M. (2001), *Review of the TRIPS Agreement: Fostering the Transfer of Technology to Developing Countries*, Penang: Third World Network Trade and Development Series 13.
- CULLET, P. (2007), "Human Rights and Intellectual Property Protection in the TRIPS Era", *Human Rights Quarterly*, 29, 403-430.
- DHAR, B. (November, 2001), "Doha: A Developing Countries Perspective", *Economic & Political Weekly*, 36(46/47), 4343-4345.
- DRAHOS, P. (2003) "When the Weak Bargain with the Strong: Negotiations in the World Trade Organization", *International Negotiation*, 8(1), 79-109.
- DRETSKE, F. (1981), "The Pragmatic Dimension knowledge", *Philosophical Studies*, 40(3), 303-378.
- DURAN, E. and Michalopoulos, C. (November, 1999), "Intellectual Property Rights and Developing Countries in the WTO Millennium Round", *The Journal of World Intellectual Property*, 2(6), 853-874.
- EREN-VURAL, İ. (February, 2007), "Domestic Contours of Global Regulation: Understanding the Policy Changes on Pharmaceutical Patents in India and Turkey Review of International Political Economy", 14(1), 105-142.
- EUSTACE, C. (2003), "A New Perspective on the Knowledge Value Chain", *Journal of Intellectual Capital*, 4 (4), 588-596.
- FINGER, J. M. (2000), "The WTO's Special Burden on Less Developed Countries", *Cato Journal*, 19(3), 425-437.
- FORRESTER, L. S. (2005), *Regulating Intellectual Property via Competition? Or Regulating Competition via Intellectual Property? Competition and Intellectual Property: Ten Years On, the Debate Still Flourishes*, Brussels: European University Institute.
- ISAAC, A.C. (1985), *Scope and Methods of Political Sciences*, Home-wood III: Dorsey.
- JOHNSON, Janet Buttolph and Joslyn, Richard A. (1991), *Political Science Research Methods*, Washington, D.C., CQ Press.
- KARAYANIDI, M. (2011), "Bargaining Power in Multilateral Negotiations on Intellectual Property Rules: Paradox of Weakness", *The Journal of World Intellectual Property*, 14(3/4), 265- 275.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013



- LALL, S. (2003), "Indicators of the Relative Importance of IPRs in Developing Countries", *Research Policy*, 32, 1657-1680.
- LANGLOIS, R. N. (1985), "From the Knowledge of Economics to the Economics of Knowledge: Fritz Machup on Methodology and on the "Knowledge Society", *Research in the History of Economic Thought and Methodology*, 3, 225-235.
- MARKUS, K.E. (1998), "The Role of Intellectual Property Rights in Encouraging Foreign Direct Investment and Technology Transfer", *Duke Journal of Comparative and International Law*, 109, 175-181.
- MOORE, Adam D., and Unsworth, Kristene (2005), *Information Ethics Privacy, Property, and Power*, Washington: University of Washington Press.
- OECD: *Measuring and Reporting Intellectual Capital*. Amsterdam, 9–11 June 1999, <http://www.oecd.org/EN/document/0,EN-document-628-1-no-20-16345-628,00.html>
- OKANEN, V. and Välimäki, M. (2004), "Some Economic Aspects of the European Harmonization of Intellectual Property Rights in Software and its Impact to Eastern EU", *Lavine's Working Paper Archive*. www.dklevine.com/archive/refs4122247000000000448.pdf (1.17.2011).
- RAO, C. N. (2006), "Non-Solution of TRIPS Problem", *Economic & Political Weekly*, 41(4), 301-303.
- SCHNEIDER, P.H.(2005), "International Trade, Economic Growth and Intellectual Property Rights: A Panel and Developing Countries", *Journal of Development Economic*, 28, 529-547.
- SCHULZ, C. Wu, M. (March-April, 2004), "The TRIPS Agreement and Intellectual Property Protection in Brazil", *American Society of International Law*, 98, 100-106.
- SHERWOOD, R. M. (1997), "The TRIPS Agreement: Implication for Developing Countries", *The Journal of Law and Technology*, 491-544.
- SIMPSON, B. P. (March, 2003), **Why Externalities are not a Case of market Failure.**
- SRINIVASAN, T.N. (2000), *The TRIPS Agreement: A Comment Inspired by Frederick Abbott's Presentation*. Retrieved January 25 2011 from www.econ.yale.edu/~srinivas/TRIPS.pdf - Similar
- STEWART, T. A. (1996), *Intellectual Capital - The New Wealth of Organizations*, McGraw-Hill.
- The WTO, *Annual Report 2005*, Geneva:
- WATSON, A. (October, 2011), "Does TRIPS increase technology transfer to the developing world? The Empirical Evidence", *Information & Communications Technology Law*, 20(3), 253–278.
- WILLCOCKS Leslie and Whitley, Edgar A. (2009), "Developing the Information and Knowledge Agenda in Information Systems: Insights from Philosophy", *The Information Society*, 25, 190-197.
- World Bank (1998), *World Development Report: Knowledge for Development*, World Bank, Washington D.C.



VATANDAŞLIK VE DEMOKRASİ EĞİTİMİ DERSİ KAZANIMLARI ÖLÇEĞİNİN GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI*

*Mehmet Nuri GÖMLEKSİZ***

*Hasan Hüseyin KILINÇ****

ÖZET

Son zamanlarda eğitim alanındaki gelişmelere bakıldığında; vatandaşlık ve demokrasi eğitimi ile demokratik bir toplum oluşabilmesi için bireylere gerekli bilgi, beceri ve değerleri kazandırmanın hedeflendiği görülmektedir. Bu çalışmanın amacı, 8. sınıf Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi dersi kazanımlarının gerçekleşme düzeyi ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışmasını yapmaktır. Bu amaçla programda yer alan kazanımlardan hareketle beşli likert tipi bir ölçek hazırlanmıştır. Hazırlanan taslak ölçek Elazığ il merkezinde bulunan üç farklı ilköğretim okulundaki 271 öğrenciye uygulanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliği açımlayıcı faktör analizi ile test edilmiştir. Yapılan faktör analizi sonucunda 38 maddeden oluşan üç faktörlü bir ölçek geliştirilmiştir. Faktörler ‘*demokrasi bilinci* (α :.96)’, ‘*hak ve özgürlükler* (α :.97)’ ile ‘*görev ve sorumluluklar* (α :.94)’ olarak adlandırılmıştır. Faktörlerin Cronbachalpha güvenirlik katsayıları sırasıyla α :.96, α :.97 ve α :.94 olarak hesaplanmıştır. Tüm ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik değeri .98, Spearman- Brown korelasyon katsayısı .94, Guttman split-half değeri .95 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin faktör yük değerleri .52 ile .86 arasında değişmekte ve toplam varyansın %69.751’ini açıklamaktadır. Madde test korelasyon değerleri .55 ile .83 arasında değişmektedir. İlk 19 maddeden oluşan birinci parça için Cronbach Alpha değeri .96, ikinci parça için .97 olarak hesaplanmıştır. Doğrulamalı faktör analiz sonucunda üç faktörlü modelin uyum değerleri GFI= .92, AGFI= .91, SRMR= .055, NFI=.95, NNFI=.97, CFI=.97, χ^2/sd =1.99, RMSEA=.06 olarak bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Vatandaşlık, demokrasi, vatandaşlık eğitimi, demokrasi eğitimi, kazanım.

Bu makale Crosscheck sistemi tarafından taranmış ve bu sistem sonuçlarına göre orijinal bir makale olduğu tespit edilmiştir.

* Bu çalışma, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü’nde Doç. Dr. Mehmet Nuri GÖMLEKSİZ’in danışmanlığında Hasan Hüseyin KILINÇ’ın tamamladığı “ 8. Sınıf Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi Dersi Kazanımlarının Gerçekleşme Düzeyine İlişkin Öğretmen-Öğrenci Görüşleri ile Derse Yönelik Öğrenci Tutumları” başlıklı Doktora tezinden türetilmiştir.

** Doç. Dr. Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri - Eğitim Programları ve Öğretim, El-mek: nurigomleksiz@yahoo.com

*** Dr. Öğretmen-MEB, El-mek: hkhilinc_23@hotmail.com



VALIDITY AND RELIABILITY OF CITIZENSHIP AND DEMOCRACY EDUCATION COURSE LEARNING ATTAINMENTS SCALE

ABSTRACT

Recent changes in education show that it was aimed to have the individuals gain necessary knowledge, skill and values to build a democratic society with citizenship and democracy education. The aim of this study is to develop a valid and reliable scale towards the learning attainments of Citizenship and Democracy Education course. For that aim, a five-point Likert-style scale was developed based on the learning attainments of Citizenship and Democracy Education course. The scale was piloted on 271 students at three different elementary schools in Elazığ city center. The explanatory factor analysis method was used to test the construct validity of the scale. According to the results of factor analysis results, a scale including 38 items with three factors was developed. The factors were named as 'conscious of democracy (α :.96)', 'rights and freedom (α :.97)' and 'duty and responsibilities (α :.94)'. Cronbach alpha reliability of each factor were calculated as α :.96, α :.97 and α :.94 respectively and for the whole as .98. Spearman-Brown correlation coefficient was calculated to be .94 and Guttman split-half value was calculated to be .95. Factor loadings of the scale ranged between .52 and .86 and explained 69.751 of the total variance. Item test correlation values ranged between .55 and .83. Cronbach alpha value for the first 19 items was calculated to be .96 and .97 for the second part. According to the results of confirmatory factor analysis, fit index values of the three-factor model were GFI= .92, AGFI= .91, SRMR= .055, NFI=.95, NNFI=.97, CFI=.97, X^2/sd =1.99 and RMSEA=.06.

Key Words: Citizenship, democracy, citizenship education, democracy education, learning attainment.

Giriş

Küreselleşme, her alanda olduğu gibi eğitim alanında da etkilerini göstermekte ve eğitim anlayışları, yapılanmaları ve uygulamaları büyük değişimler geçirmektedir. Hatta küreselleşmenin gerektirdiği yeni bir insan tipi ortaya çıkmaktadır. Küresel toplum, hem yerel özelliklerini koruyan hem de küresel değerlere sahip olan, yerel kültürden bağlarını koparmadan dünya vatandaşı olabilen, ulusal ve kolektif yaşamda etkin bireyler olarak küreselleşmenin getirdiği sorunların çözümünde katkıda bulunabilen bireylere ihtiyaç duymaktadır (Argüden, 2008, s.40; Akçay, 2003). Davranış değiştirme süreci olarak tanımladığımız eğitimi, demokratik bir toplum düzeni oluşturabilmenin ön şartı olarak kabul edebiliriz. Çünkü kişinin demokratik bir toplumun gerektirdiği kişilik özelliklerini kazanması başlı başına bir eğitim sorunudur. Bireylerin demokrasiyi ve ona ilişkin diğer kavramları benimsemeleri ve demokratik tutum ve davranışlarda bulunmaları ancak onların bu yönde eğitilmeleriyle mümkün olabilir (Yeşil, 2002, s.46). John Dewey, Demokrasi ve Eğitim isimli eserinde demokrasi ile eğitim arasındaki ilişkiyi ele almıştır. Dewey'e göre eğitimin, bireyin yaşam biçimine yön vermesi gerektiğini ve bunun için de etkinliklerin yaşamla bütünleşen bir ortamda verilmesinin bu duruma olumlu yönde katkı sağlayacağını belirtmiştir (Akt. Geray, 1993, s.96). Farrell (1998, s.2) çocukların demokratik bir

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013



vatandaş olarak yetiştirmeleri için demokrasinin gerektirdiği bilgi, beceri ve tutumları okulda öğrenmeleri gerektiğini belirtmiştir. Bu yüzden demokrasinin gelişip yaygınlaşmasında okullar büyük öneme sahiptir.

Küresel toplumun en önemli gereksinimlerinden biri de etkili vatandaşların yetiştirilmesidir. Hicks, etkili vatandaş (2001, s.230) sorunlara küresel bakabilen, işbirliği içinde ve sorumluluk alarak çalışabilen, kültürel farklılıkları kabullenen, eleştirel düşünebilen, çatışmaları şiddet kullanmadan çözen, çevrenin korunması için yaşam tarzını değiştiren kişiler olarak ifade etmiştir. Eğitimin evrensel amaçlarından biri iyi vatandaşlar yetiştirmektir. İyi vatandaş ise; yaşadığı ülkenin siyasal sistemine uyum sağlayan ve kendisinden beklenen vatandaşlık rollerini yerine getirmeye çalışan kişidir. Bireylere demokratik toplumun gerektirdiği demokratik kişilik özelliklerinin kazandırılmasının en kolay yolu, onların bu yönde eğitilmelerinden geçer (Çelik, 1997, s.33-34). McCowan (2009, s.21)'a göre aslında bütün eğitim bir bakıma vatandaşlık eğitimidir. Çünkü her öğrenme deneyimi, çocukları birer vatandaş olarak şekillendirmektedir. Bu bağlamda, demokratik tutum ve davranışların bireylere kazandırılmasında ve demokratik toplum düzenine uygun niteliklere sahip bireylerin yetiştirilmesinde eğitimin önemli bir role sahip olduğu söylenebilir. Vatandaşlık eğitiminin amacı, gençlere, bölgesel, ulusal ve uluslararası seviyelerde etkin rol oynamaları için ihtiyaç duyacakları bilgi, beceri ve anlayışı kazandırmaktır. Çünkü gençlerin aktif ve sorumluluk sahibi vatandaşlar olmaları çok büyük önem arz etmektedir (Douglas, 2003, s.8).

Vatandaşlık eğitimin etkili olması için öğrencilerin gerçek tecrübelerine cevap verir nitelikte olması gerekmektedir. Bu nedenle vatandaşlık eğitimi çocukların yaşantılarıyla bağlantılı olmalı ve kendilerini, çevrenin ve daha geniş bir dünyanın içerisinde hissetmelerine yardımcı olmak için tasarlanmalıdır (Menter ve Walker, 2000, s.111). Demokratik bir toplumda vatandaşlık eğitimi, bireylerin kendi kendini yönetiminin eğitimidir. Demokrasi içinde etkili bir vatandaş, başkalarının isteklerini yerine getiren değil kendini yönetebilen kişidir. Demokrasinin iyi işlemesi, toplumun her bireyin yönetim sürecine katılmasına bağlıdır. Bu bağlamda, demokratik bir toplumda vatandaşlık eğitimi, öğrencilerin demokrasinin ideallerini anlamasına, demokrasinin değerlerini ve ilkelerini yorumlayabilmesine yönelik becerilerini geliştirmeye çalışır. Ayrıca, bir demokratik toplum sosyal değişimlerden her zaman etkilenir. Bireylerin bu değişimler karşısında yeterli bilgi ve beceriye sahip olması ve gerekli davranışları göstermesi etkili vatandaşlık eğitiminin gerçekleştirilmiş olduğunun bir göstergesi sayılabilir (Branson, 1998). Vatandaşlık eğitiminin amacı, etkin, bilgili ve sorumlu vatandaşlar yetiştirmektir. Bu bağlamda vatandaşlık eğitiminin gerekçesinin demokrasinin doğasıyla ilgili olduğu söylenebilir. Çünkü demokrasiler etkin, bilgili, kendileri ve toplumları için sorumluluk almaya istekli, yetenekli ve siyasal sürece katkı sağlayan sorumluluk sahibi vatandaşlara ihtiyaç duyarlar. Bu özelliklere sahip bir vatandaşlık anlayışı doğumla ortaya çıkmaz ve gelişmez, ancak toplumsal süreç içinde öğrenilerek oluşur (Veldhuis, 1997, s. 9).

Son zamanlarda eğitimde yapılan gelişmelere baktığımızda; vatandaşlık ve demokrasi eğitiminin demokratik bir toplumun oluşabilmesi için öğrencilere gerekli bilgi, beceri ve değerleri kazandırma gibi hedeflerinin olduğu görülmektedir. Eğitimin öğrencilerden bir arada yaşama kültürüne sahip, eleştirel düşünebilen, düşüncelerini rahatlıkla ifade edebilen, toplumsal sorunlara duyarlı bireyler olarak yetiştirmelerini sağlama gibi beklentileri vardır. Bu şekilde öğrenciler haklarını, görev ve sorumluluklarını ve özgürlüklerini öğrenirlerken, demokratik tutum ve davranışları da öğrenmektedirler (TTKB, 2012, s.7-8). Bu bağlamda, demokrasinin yaşaması için bireylerin demokrasiyi bir yaşam biçimi olarak benimsemesi ve bu yönde eğitilmelerinin gerekli olduğu söylenebilir. Demokrasi, herhangi bir çaba göstermeksizin kendiliğinden öğrenilebilen, kendi kendini geliştiren bir yapıya sahip değildir. Bu nedenle de gençlere doğru bir demokrasi eğitiminin verilmesi son derece önem arz eden bir konudur. Aksi takdirde bireyler açık ve net bir

şekilde anlayamadıkları demokrasiyi yaşatma ve geliştirme girişiminde bulunmayacaklardır (Yanıklar ve Elyıldırım, 2004, s.28). Eğitim ve demokrasinin oldukça kuvvetli bir ilişki içerisinde oldukları ve birbirlerinin amaçlarının gerçekleştirmek için karşılıklı etkileşim içinde oldukları açık bir şekilde görülmektedir. Bu şekilde gerçekleşecek olan etkileşim ortamının sonucu olarak demokrasinin yerleşmesi ve demokratik toplum düzeninin yaratılması çok daha hızlı ve etkili bir şekilde gerçekleşecektir. Bu durumun sağlanabilmesi için demokratik bir eğitim ve demokratik bir toplum düzenine ihtiyaç vardır. Bu şekilde bir eğitim ve öğretim ortamı sayesinde bireylere daha fazla sorumluluk ve görev yüklenecek, bireylerin kendilerinin de katkı sağlayabileceği demokratik bir ortam onların hayata daha iyi hazırlanmalarını sağlayacaktır. Bu sebepten ötürü eğitim-öğretim sürecinin planlaması gerçekleştirilirken öğrencilerin ilgi, talep ve ihtiyaçlarının göz ardı edilmemesi gerekmektedir. İnsan davranışlarının tamamında demokrasinin hâkim hale gelmesi isteniyor ise yaşamları süresinde demokrasi eğitimi vermenin gerekli olduğu bilinciyle hareket edilmesi gerekmektedir (Bilhan, 1991, s.220-221). Demokrasinin demokratik bir eğitim-öğretim sürecinden geçen bireylerin yaşamakta olduğu toplumlarda hayata geçirilebileceği gerçeği dikkate alındığında demokratik eğitim, demokrasinin ilke ve prensipleri ile yoğrulmuş, yapısal olarak bu değer ve prensipler çerçevesinde şekillenmiş eğitim durumları ile bu eğitim durumlarının gerçekleştiği eğitim ortamı olarak nitelendirilebilir (Yeşil, 2009, s.107). Buna göre, eğitim ile demokrasi arasında sıkı bir ilişki olduğu ve okullarda verilecek demokrasi eğitimi ile bireylerde demokratik tutum ve davranışların kalıcı hale getirilip toplumda ortak bir demokrasi bilincinin oluşturulması sağlanabilir.

Birçok ülkede vatandaşlık, insan hakları ve demokrasi eğitimi konularını içeren eğitim programları geliştirilmekte ve uygulanmaktadır. Vatandaşlık, insan hakları ve demokrasi eğitimi konularının gün geçtikçe önem kazanması; mevcut programlar üzerinde çalışmaların yapılmasına neden olmuştur. Vatandaşlık, insan hakları ve demokrasi kavramlarının kapsamının sürekli değişmesi ve gelişmesi; mevcut eğitim programlarının da sürekli olarak irdelenmesini ve geliştirilmesini zorunlu hale getirmiştir (Genç ve Kınal, 2005, s.245). Vatandaşlık eğitiminin Türk eğitim sisteminde planlı bir şekilde yer alması Tanzimat Dönemiyle başlamış olup, yurdunu seven, sorumluluklarını yerine getiren vatandaşlar yetiştirmek Cumhuriyet döneminde Türk Milli Eğitiminin genel amaçları arasında yer almıştır. Ülkemizde insan hakları ve demokrasi eğitimi; daha önce Yurttaşlık Bilgileri, Sosyal Bilgiler, Vatandaşlık Bilgileri, Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi gibi dersler içinde verilmiştir (TTKB, 2010, s.7-8). 1995 yılına kadar Vatandaşlık Bilgisi adı ile yürütülmekte olan ders; 1995-1996 yılında Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi dersi adı altında İlköğretim 8. Sınıflarda okutulmaya başlanmıştır. Daha sonra 1997-1998 Eğitim-Öğretim yılından itibaren 7. Ve 8. sınıflarda haftada bir saat olacak şekilde belirlenmiştir. Bu dersi okutacak branş öğretmenleri ise; Sosyal Bilgiler, Tarih, Coğrafya ve Felsefe grubu öğretmenleri olarak belirlenmiştir. Eski ilköğretim ders programlarının içerisinde alt başlıklar olarak bulunan ve uygulamadan çok kuramsal boyutta verilen demokrasi eğitimi yeni programlarda ise kavramsal çerçeveden çok, yaşayarak öğrenme boyutu ile verilmek istenmektedir (Tezgel, 2008, s.150). 2004 yılından itibaren yapılandırmacı anlayışa göre hazırlanan yeni ilköğretim programlarında bunu görmek mümkündür.

Son olarak 2010-2011 Eğitim-Öğretim yılında yenilenen ve pilot uygulaması yapılan seçmeli Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi dersi, 2011-2012 eğitim öğretim yılında zorunlu ve haftada bir ders saati olarak İlköğretim 8. sınıflarda haftalık ders çizelgesinde yerini almıştır. Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi dersinde yer alan kazanımlarla öğrencilere vatandaşlık ve demokrasi ile ilgili temel kavramların tanıtılmasının yanı sıra; insan haklarının korunup uygulanmasıyla ilgili farkındalık, duyarlılık, düşünce, tutum ve davranış kazandırma amaçlanmaktadır. Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi dersi, İlköğretim 8. Sınıflarda haftada 1 ders saati olmak üzere toplam 36 saat öngörülerek hazırlanmıştır. Toplamda 38 kazanımın yer aldığı

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013



programda öğrencilere; dayanışma, hoşgörü, sorumluluk, sevgi, saygı, yardımseverlik, diğerkâmlık, barış, onur, uzlaşma, eşitlik, adil olma, özsaygı, paylaşma, vatanseverlik, özgürlük, farklılıklara saygı duyma, kültürel mirası yaşatmaya duyarlılık, milli manevi ve evrensel değerlere duyarlı olma gibi değerler kazandırılmak istenmektedir. Dersin öğretim programında; genel amaçlar ve kazanımlarla birlikte öğrencilere etkinlikler yoluyla bazı temel beceri ve değerlerin verilmesi amaçlanmaktadır (TTKB, 2010). Öğrencilerin, yapılan bu etkinlikler sonucunda, öğrendiklerini yaşamlarına sergilemeleri, davranış haline getirmeleri, demokratik tutum ve düşünceye sahip olmaları beklenmektedir. Bu bağlamda, hazırlanan programların uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi; programların gözden geçirilerek, yeniden geliştirilip güncelleştirilmesine olanak sağlayacaktır. Bunun için Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi dersi kazanımlarının eğitim yaşantıları süresince ne derece gerçekleştiği ve dersin uygulamadaki etkililiğinin tespit edilmesi önem arz etmektedir.

Amaç

Bu çalışmanın amacı, 8. Sınıf Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi dersi kazanımlarının gerçekleşme düzeyini ölçebilecek geçerli ve güvenilir bir araç geliştirmektir.

Yöntem

Çalışma Grubu

Bu çalışmanın evrenini 2011-2012 eğitim-öğretim yılında Elazığ il merkezindeki ilköğretim okullarının 8. Sınıfına devam eden öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise, evrendenrandom yöntemiyle seçilen Elazığ ilinde bulunan 3 ilköğretim okulunun 8. sınıfında okuyan toplam 295 öğrenci oluşturmaktadır. Aşağıda uygulamanın yapıldığı okullar ve ulaşılan öğrenci sayılarına ilişkin çizelge yer almaktadır.

Çizelge 1. Taslak ölçeğin uygulandığı okullar ve öğrenci sayıları

Okullar	Ulaşılan öğrenci sayısı	Geçerli Ölçek
Namık Kemal İlköğretim Okulu	119	108
60. Yıl İlköğretim Okulu	101	95
Ziya Gökalp İlköğretim Okulu	75	68
Toplam	295	271

Çizelge 1 incelendiğinde, taslak ölçeklerin Elazığ il merkezinde 3 okulda uygulandığı görülmektedir. Bu okullarda toplam 295 öğrenciye ulaşılmıştır. Ölçek formları değerlendirilirken 24 ölçeğin eksik ve yanlış doldurulduğu görülmüş ve bu ölçekler çıkarılarak değerlendirmeler 271 ölçek formu üzerinden yapılmıştır. Pilot uygulamalardan güvenilir sonuçlar almak için ölçeğin uygulandığı araştırma grubunun belirli bir sayının üzerinde; madde sayısının beş katı kadar olması beklenmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2001; Anderson, 1988). Bu bağlamda 38 maddelik kazanımların gerçekleşme düzeyi ölçeği için 271 sayısının oldukça iyi olduğu söylenebilir.

Ölçek Geliştirilirken Yürütülen İşlemler

Ölçeğin geliştirilmesi sürecine alan yazın taramasıyla başlanmış öncelikle konu ile ilgili olduğu düşünülen dokümanlar incelenmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu tarafından Tebliğler Dergisi'nde yayınlanan 126 sayılı 14.09.2010 tarihli İlköğretim 8. Sınıf Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi Dersi Öğretim Programı detaylı bir şekilde gözden geçirilmiştir. Programlardaki kazanımlardan hareketle 38 sorulu bir özgün taslak ölçek hazırlanmıştır. Daha sonra kapsam geçerliği açısından konu ile ilgili olarak Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi dersine giren beş öğretmen ve Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümündeki üç

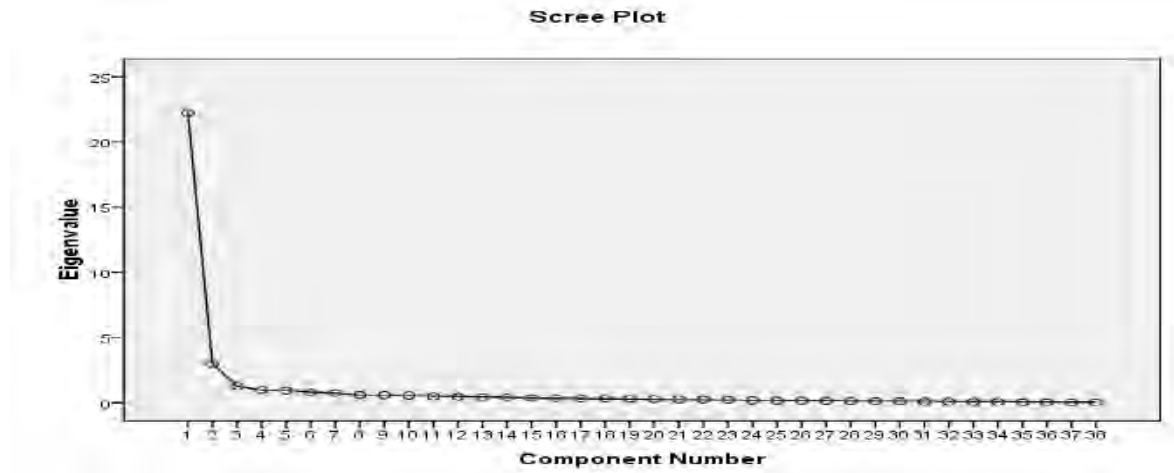
Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013

öğretim üyesinin görüş ve değerlendirmesine sunulmuştur. İncelenen mevcut program ve dokümanlar sonucunda elde edilen bilgiler, öğretim üyeleri ve öğretmenlerden gelen görüş ve düşünceler doğrultusunda programda yer alan ve öğrencilere kazandırılmak istenen 38 kazanım ifadesi ölçek maddesi olacak şekilde 5'li likert tipi bir ölçek olarak 8. sınıf öğrencilerine uygulanacak biçimde hazırlanmıştır. Ölçek araştırmacı tarafından okullara bizzat gidilerek elden dağıtılmış ve öğrencilere ölçeği doldurmaları için belirli bir süre verilip, ölçeği doldurmaları sağlandıktan sonra yine aynı yolla toplanmıştır. Veri toplama aracında yer alan her bir maddenin gerçekleşme düzeyini belirlemek için “Tamamen katılıyorum, Katılıyorum, Kısmen katılıyorum, Katılmıyorum, Hiç katılmıyorum” dereceleri kullanılmıştır. Maddelerin aritmetik ortalamaların yorumlanmasında; 1.00-5.00 arasındaki ortalama değerleri şu şekilde belirlenmiştir: Tamamen katılıyorum: 4.21-5.00; Katılıyorum: 3.41-4.20; Kısmen katılıyorum: 2.61-3.40; Katılmıyorum: 1.81-2.60; Hiç katılmıyorum: 1.00-1.80.

Bulgular

Ölçeğin faktör yapısını belirlemek amacıyla, maddelere ayrı ayrı faktör analizi yapılarak faktör yükleri belirlenmiştir. Ölçeklerin yapı geçerliğini ortaya koymaya çalışan temel yollardan biri faktör analizidir (Balcı, 2001, s.120; Büyüköztürk, 2010, s.162). Ancak, faktör analizin uygulanabilir olup olmadığının da belirlenmesi gerekmektedir. Bu amaçla mevcut örneklemde elde edilen verilerin uygun olup olmadığını belirlemek için yapılan Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi ve evrendeki dağılımın normalliğini sınavan Bartlett testi uygulanmalıdır (Tavşancıl, 2010, s.50-51; Pallant, 2005, s.174). Öğrenci kazanım ölçeğinin KMO katsayısı .94, Bartlett Testi ise 11675.3820 olarak hesaplanmıştır. Bartlett testi sonuçları .00 düzeyinde anlamlı bulunmuştur ($p=0.000$). Verilerin faktör analizine uygunluğu için KMO katsayısının 0.60'dan yüksek olması ve Bartlett testinin de anlamlı çıkması gerekmektedir (Büyüköztürk, 2010, s.120). Bu sonuca göre, verilerin faktör analizi için uygun olduğu söylenebilir. Bu hesaplamaların ardından, faktör analizi işlemlerine geçilmiştir. Bir faktördeki maddelerin faktör yüklerinin .45 ve üstünde olmasının iyi bir seçim olacağı belirtilmektedir (Büyüköztürk, 2010, s.118). Bu nedenle alt kesme noktası .50 olarak belirlenmiştir. Bunun ardından öncelikle ScreePlot çizimi incelenmiştir. Aşağıda ölçeğe ait ScreePlot diyagramı verilmiştir.



Şekil 1. Kazanımların gerçekleşme düzeyi ölçeği screeplot grafiği

ScreePlot çiziminde; üç ana kırılma olduğu, üçüncü faktörden sonra eğrinin yaklaşık olarak aynı doğrultuda ilerlediği görülmüş ve ölçeğin üç faktörlü bir yapıda olmasına karar verilmiştir.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013

Yapılan döndürme işlemleri sonucunda tüm maddelerin işler durumda olduğu ve sonuç olarak 38 maddelik, faktör yükü .52 ile .86 arasında değişen ve üç faktörlü bir ölçek elde edilmiştir. Öğrenci kazanım ölçeğine ait faktör yükleri, madde toplam test korelasyon değerleri, faktörlerin açıkladığı varyans oranları ve güvenirlik değerleri, Çizelge 2’de verilmiştir.

Çizelge 2.Kazanımların gerçekleşme düzeyi ölçeği faktör analizi sonuçları

M.N o	Maddeler	Faktör Yükü	Madde Test Korelasyonu	Varyans	Cronbach Alpha
I. Faktör: Demokrasi Bilinci					
Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimidersi;					
7	Demokrasinin temel özelliklerinin neler olduğunu öğrenmemi sağladı.	.85	.83	26.147	.96
10	Demokratik bir vatandaş olmanın gereklerini öğrenmemi sağladı.	.79	.75		
3	Bireysel farklarımın topluma neler katabileceği konusunda beni bilinçlendirdi.	.79	.78		
9	Demokrasiyi bir yaşam biçimi olarak benimsememi sağladı.	.78	.81		
8	Demokrasinin insana ve insan iradesine verdiği önemin farkına varmamı sağladı.	.77	.83		
5	İnsanlığın/toplumun insanî değerler ve insanın çabaları ile korunup geliştirilebileceğini öğretti.	.77	.80		
4	Kendime ve çevremdeki kişilere değer vermem gerektiğini öğrenmemi sağladı.	.77	.70		
1	Her insanın değerli ve onurlu olduğunu öğrenmemi sağladı.	.76	.73		
2	Her bireyin kendine has özelliklerinin olduğunun farkına varmamı sağladı.	.76	.74		
11	Farklı görüş, düşünce, inanç, anlayış ve kültürel değerlerin toplumsal yaşamı zenginleştirdiğinin farkına varmamı sağladı.	.75	.80		
6	İnsanın varlığının ve onurunun korunmasında insan haklarının önemli olduğunun farkına varmamı sağladı.	.70	.83		
II. Faktör: Hak ve Özgürlükler					
Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi dersi;					
12	Toplumsal cinsiyet eşitliğinin güçlendirilmesinde kendi konumuma uygun sorumluluklar üstlenmem gerektiği konusunda bilinçlenmemi sağladı.	.86	.70		
29	Demokratik ve insan haklarına saygılı bir çevrenin oluşmasında görev ve sorumluluklarımı yerine getirme konusunda bilinçlenmemi sağladı.	.76	.79		
15	Birlikte yaşama kültürü için diyalog ve etkili iletişimin önemli olduğunun farkına varmamı sağladı.	.76	.65		
13	Ayrımcılığın çeşitli biçimlerini sorgulayarak ayrımcılık yapmama konusunda duyarlılık göstermem	.73	.74		

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013

	gerektiğinin farkına varmamı sağladı.				
14	Karşılaştığım sorunların çözümünde demokratik tutum ve davranışları benimseyerek bu konudaki eleştirel yaklaşımları olgunlukla karşılamam gerektiğini öğrenmemi sağladı.	.72	.67	23.593	.97
22	Hak ve özgürlüklerin ihlal edildiği durumlarda demokratik çözüm önerileri geliştirmem gerektiğini öğrenmemi sağladı.	.69	.76		
20	Sahip olduğum hakların korunup geliştirilmesinde demokratik hak arama yollarını kullanmayı öğrenmemi sağladı.	.65	.70		
23	Hak ve özgürlüklerin korunup geliştirilmesinde sivil toplum kuruluşlarının önemli olduğunu kavramamı sağladı.	.64	.75		
16	İşbölümü ve işbirliğinin, demokratik toplum yaşamı için önemli olduğunun farkına varmamı sağladı.	.63	.72		
28	Kendim ve toplumun yaşam kalitesinin yükseltilmesi için sorumluluk üstlenmem gerektiğinin farkına varmamı sağladı.	.63	.71		
19	İnsan haklarının ve özgürlüklerinin herkes için doğuştan ve vazgeçilmez olduğunu kavramamı sağladı.	.63	.74		
30	İçinde yaşadığım topluma ve tüm insanlığa karşı sorumluluklarımın bulunduğunun bilincine varmamı sağladı.	.62	.72		
21	Hak ve özgürlüklerin demokratik bir ortamda gerçekleşebileceğinin farkına varmamı sağladı.	.60	.82		
18	Günlük yaşantımdan hareketle hak ve özgürlükleri kavramamda etkili oldu.	.60	.76		
33	Devletin vatandaşlarına karşı görev ve sorumluluklarının neler olduğunu öğrenmemi sağladı.	.56	.78		
31	Toplum yaşamını düzenleyen kurallara uymam gerektiğini öğrenmemi sağladı.	.52	.79		
24	İnsan hakları ile ilgili gelişmeleri takip etme konusunda istek duymamı sağladı.	.52	.73		
III. Faktör: Görev ve Sorumluluklar					
/atandaşlık ve Demokrasi Eğitimi dersi;					
38	Toplumsal sorunların çözümünde konumuma uygun çözüm önerileri geliştirmem gerektiğinin farkına varmamı sağladı.	.72	.78		
25	Hukukun üstünlüğünün önemli olduğunu kavramamı sağladı.	.71	.72	20.010	.94
34	Vatandaşlık görevlerinin ülkenin ve toplumun birlik ve beraberliği açısından önemini kavramamı sağladı.	.69	.76		
27	Kendime ve başkalarının yaşamına ve	.69	.55		

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013

	onuruna saygı duymam gerektiğini öğrenmemi sağladı.		
35	Toplumun birlik ve beraberliğini sağlayan değerleri tanıma ve bunları koruma/geliştirme konusunda sorumluluk almam gerektiğinin farkına varmamı sağladı.	.67	.74
37	Engelli, yaşlı vb. kişilerin toplumla uyumlu ve mutlu bir yaşam sürdürebilmeleri için gerekli koşulların sağlanması gerektiği konusunda bilinçlenmemi sağladı.	.66	.76
36	Kamu mallarının ve ortak yaşam alanlarının korunmasında sorumluluk almam gerektiğinin bilincine varmamı sağladı.	.59	.76
26	Demokratik yönetimlerde sivil toplum kuruluşlarının işlevini ve sivil toplum kuruluşlara katılımın önemini kavramamı sağladı.	.56	.77
17	Hak, özgürlük ve sorumluluk arasındaki ilişkiyi fark etmemde etkili oldu.	.55	.70
32	Karar verme süreçlerine katılmanın önemli olduğunu ve kendi konumuma uygun sorumluluklar üstlenmem gerektiği konusunda bilinçlenmemi sağladı.	.54	.74
KMO= .94 Bartlett Testi= 11675.3820 Cronbach Alpha=.98 Toplam Varyans= 69.751			

Çizelge 2'de öğrenci kazanım ölçeği maddelerine ait faktör yükleri, madde toplam test korelasyon değerleri, açıklanan varyans oranları ve güvenilirlik değerleri görülmektedir. Faktör yüklerine bakıldığında maddelerin faktör yüklerinin .52 ile .86 arasında değiştiği görülmektedir. Madde toplam test korelasyon değerlerinin ise .55 ile .83 arasında olduğu görülmektedir. Madde toplam test korelasyonu, test maddelerinin alınan puanlar ile testin toplam puanı arasındaki ilişkiyi açıklamaktadır. Madde test korelasyonunun pozitif ve yüksek olması gerekmektedir (Büyüköztürk, 2010, s.165). Elde edilen sonuçlar seçilen maddelerin iyi derecede ayırt edici olduğunu göstermektedir. Faktör analizi sonucunda üç faktör belirlenmiştir. Buna göre, ilk faktörde 11 madde, 2. faktörde 17madde, 3. faktörde de 10 madde toplanmıştır. Belirlenen bu faktörlere anlamlı isimler verilmeye çalışılmıştır. 1. faktör "demokrasi bilinci", 2. faktör "hak ve özgürlükler", 3. faktör "görev ve sorumluluklar" olarak adlandırılmıştır.

Faktör yapısına karar verilen kazanım gerçekleşme düzeyi ölçeğinin güvenilirlik hesaplamaları da yapılmıştır. Ölçeğin tüm olarak güvenilirliği Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı, Spearman-Brown korelasyon katsayısı ve Guttman split-half güvenilirlik formülü kullanılarak hesaplanmıştır. Tüm ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik kat sayısı .98, Spearman-Brown korelasyon katsayısı .94 ve Guttman split-half değeri ise .95 olarak belirlenmiştir. Cronbach alfa değeri ilk 19 maddeden oluşan birinci parça için .96, son 19 maddeden oluşan ikinci parça için ise .97 olarak hesaplanmıştır. I. faktörün (demokrasi bilinci) Cronbach Alpha güvenilirlik kat sayısı .96 ve açıkladığı varyans %26.147, II. Faktörün (hak ve özgürlükler) Cronbach Alpha güvenilirlik kat sayısı .97 ve açıkladığı varyans %23.593, III. faktörün (görev ve sorumluluklar) Cronbach Alpha güvenilirlik kat sayısı .94 ve açıkladığı varyans%20.010 olarak bulunmuştur. Ölçeğin açıkladığı toplam varyans % 69.751 olarak hesaplanmıştır. Çok faktörlü ölçeklerde, açıklanan varyansın %40 ile %60 arasında olması yeterli görülmektedir (Büyüköztürk, 2010, s.119). Güvenirlik puanına

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013



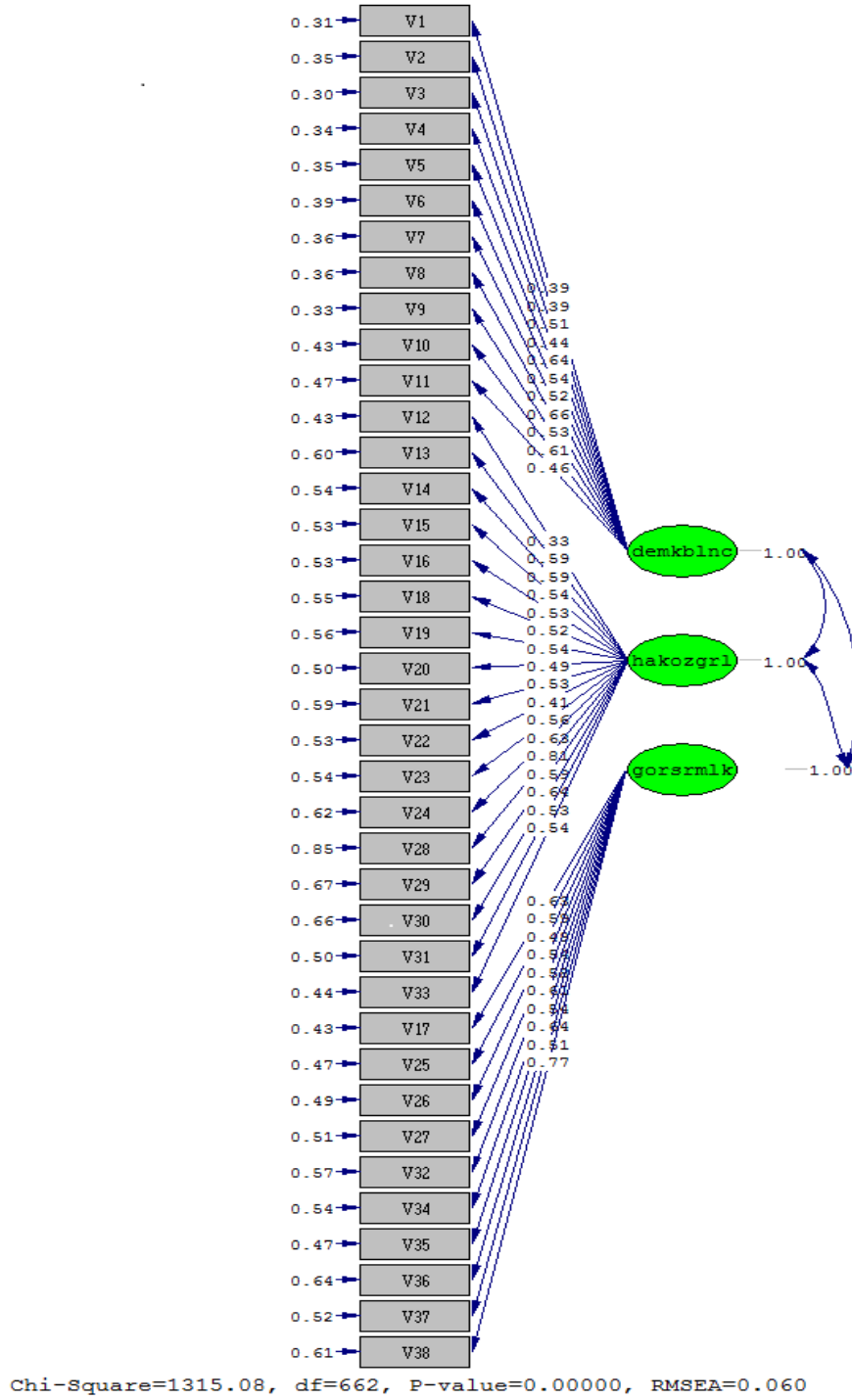
ilişkin olarak Özdamar (2002, s.522) .80 ve üzeri güvenilirlik katsayısına sahip ölçeklerin oldukça güvenilir olduğunu ifade ederken Büyüköztürk (2010, s.165) ve Pallant (2005, s.90) .70 ve üstünün yeterli olacağını belirtmektedir. Yapılan bu hesaplamalar sonucunda da kazanımların gerçekleşme düzeyi ölçeği güvenilir bulunmuştur.

Bu işlemlerden sonra, ölçeğin faktör yapı modeli doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ile test edilmiştir. Öncelikle, uyum istatistikleri hesaplanmıştır. DFA sonucunda, uyum iyiliği indeksi $GFI=.92$ ve düzeltilmiş uyum iyiliği indeksi $AGFI=.91$ olarak tespit edilmiştir. GFI 'nin .95 ve 1.00 arası değerde olması mükemmel uyuma, .90 ve .95 arası değerde olması iyi uyuma; $AGFI$ 'nin .90 ve 1.00 arası değerde olması mükemmel uyuma, .85 ve .90 arası değerde olması iyi uyuma karşılık gelmektedir. Bu durumda, GFI ve $AGFI$ 'nin iyi uyuma sahip olduğu söylenebilir. Standardize edilmiş RMR uyum indeksi $SRMR=.055$ olarak hesaplanmıştır. $SRMR$ 'ın .05'in altında olması mükemmel uyuma, .05 ve .08 arası değerde olması iyi uyuma karşılık gelmektedir. Buna göre $SRMR$ 'ın iyi uyuma sahip olduğu söylenebilir. Normlaştırılmış uyum indeksi $NFI=.95$, normlaştırılmamış uyum indeksi $NNFI=.97$ ve karşılaştırılmalı uyum indeksi $CFI=.97$ olarak belirlenmiştir. NFI , $NNFI$ ve CFI uyum indekslerinin .95 ve üzeri olması mükemmel uyuma, .90'ın üzerinde olması iyi uyuma karşılık gelmektedir (Çokluk ve diğ., 2010, s.312; Yılmaz ve Çelik, 2009, s.43-44; Schermelleh-Engel, Moosbrugger ve Müller, 2003, s.52). Bu durumda, NFI , $NNFI$ ve CFI 'nin mükemmel bir uyum gösterdiği söylenebilir. Aşağıda ölçeğe ilişkin Path Diagramı verilmiştir.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013





Şekil 2. Kazanım Gerçekleşme Düzeyi Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizine İlişkin PathDiagramı

Şekil 2 incelendiğinde, Chi-Square (X^2)=1315.08 ve sd=662 olduğu görülmektedir. Bu değerler birbirine oranlandığında X^2/sd uyum iyiliği oranının 1.99 ($1315.08/662=1.99$) olduğu görülmektedir. Bu oranın 3'ün altında olması, mükemmel uyum olarak ifade edilir. Bu durumda elde edilen oranın, mükemmel uyum aralığında olduğunu göstermektedir. Yaklaşık hataların

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013

ortalama karekökü RMSEA=.06 olarak belirlenmiştir. RMSEA'nın .05'ten küçük veya eşit olması uyumun mükemmel, .08'den küçük olması uyumun iyi, .10'dan küçük olması uyumun zayıf olduğu şeklinde ifade edilir (Çokluk ve diğ., 2010, s.307; Yılmaz ve Çelik, 2009, s.40; Schermelleh-Engel, Moosbrugger ve Müller, 2003, s.52). Buna göre, RMSEA'nın iyi uyum gösterdiği söylenebilir.

Genel olarak değerlendirildiğinde, GFI, AGFI, SRMR ve RMSEA'nın iyi uyuma; NNFI, CFI, NFI ve X^2/sd oranının mükemmel bir uyuma sahip olduğu söylenebilir. Bu durumda, modelin kabul edilebilir sınırlar içinde mükemmel yakın iyi uyum gösterdiği söylenebilir. Bu çerçevede, kazanım gerçekleşme düzeyi ölçeğinin 38 maddeden oluşan üç faktörlü yapısının bir model olarak doğrulandığı ifade edilebilir. Hazırlanan ölçek için faktör analizi ile ilgili bütün işlemler yapıldıktan sonra ölçek geliştirme işlemi tamamlanmış ve Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi Kazanım Gerçekleşme Düzeyi Ölçeği (VDEKGDÖ) son şeklini almıştır.

Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada ilköğretim 8.sınıf öğrencilerinin Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi dersi kazanımlarının gerçekleşme düzeyini ölçmek için bir ölçek geliştirilmiştir. Yapılan faktör analizi sonucunda, ölçek 38 madde ve üç alt boyuttan oluşmuştur. Bu alt boyutlar kapsadıkları maddeler dikkate alınarak “demokrasi bilinci”, “hak ve özgürlükler”, ve “görev ve sorumluluklar” şeklinde isimlendirilmiştir. Ölçeğin bütününe ait CronbachAlpha güvenirlik katsayısı .98 olarak belirlenmiştir. Alt boyutlara ilişkin yapılan güvenirlik hesaplamalarında 1.faktörün (demokrasi bilinci) .96, 2. Faktörün (hak ve özgürlükler) .97, 3. Faktörün (görev ve sorumluluklar) .94 güvenirlik değerine sahip olduğu görülmüştür. Hazırlanan ölçek yüzde %69.751'lik bir varyansı açıklamaktadır. DFA sonucunda ölçeğin uyum değerleri GFI= .92, AGFI= .91, SRMR= .055, NFI=.95, NNFI=.97, CFI=.97, X^2/sd =1.99, RMSEA=.06 olarak bulunmuştur. Genel olarak değerlendirildiğinde, GFI, AGFI, SRMR ve RMSEA'nın iyi uyuma; NNFI, CFI, NFI ve X^2/sd oranının mükemmel bir uyuma sahip olduğu ve modelin kabul edilebilir sınırlar içinde mükemmel yakın iyi uyum gösterdiği ifade edilebilir. Elde edilen bu bulgulara göre ölçeğin, Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi dersi kazanımlarının öğrencilerde gerçekleşme düzeyini değerlendirmek amacıyla geçerli ve güvenilir biçimde kullanılabileceği söylenebilir. Ayrıca yapılan bu ölçek bu alanla ilgili çalışmaların yapılmasında da kullanılabilir. Ölçeğin kullanılacağı araştırmaların yapılması ölçme gücüne önemli katkılar sağlayacaktır.

KAYNAKÇA

- AKÇAY, C. (2003). Küreselleşme, Eğitimsel Yoksunluk ve Yetişkin Eğitimi. *Milli Eğitim Dergisi*. 159.
- ANDERSON, L. W. (1988). *Attitudes and Their Measurement*. Keeves, J. P. (Ed.), Educational Research, Methodology and Measurement: An International Handbook (pp. 421-426). New York: Pergamon Press.
- ARGÜDEN, Y. (2008). Küreselleşmeyi Yönetebilmek: Küresel Vatandaşlık Eğitimi. *Önce Kalite Dergisi*, 40-42.
- BALCI, A. (2001). *Sosyal Bilimlerde Araştırma: Yöntem, Teknik ve İlkeler*. (3. Baskı). Ankara, Pegem Akademi Yayıncılık.
- BİLHAN S. (1991). *Eğitim Felsefesi, Kavram Çözümlemesi*. Ankara, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları No:164.

- BRANSON, M. S. (1998). The Role of Civic Education. A Forthcoming Education Policy Task Force Position Paper From the Communitarian Network. *Center for Civic Education*. http://www.civiced.org/articles_role.html adresinden, 01.07.2012 tarihinde alınmıştır.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş. (2010). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. (11. Baskı). Ankara, PegemA Yayıncılık.
- ÇELİK, V. (1997). Eğitim, Demokratikleşme ve Küreselleşme. *Türk Cumhuriyetleri ve Asya Pasifik Ülkeleri Uluslararası Eğitim Sempozyumu*, s.33-34, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- ÇOKLUK, Ö., ŞEKERCİOĞLU, G. ve BÜYÜKÖZTÜRK, Ş. (2010). *Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik. SPSS ve LISREL Uygulamaları*. Ankara, PegemA Yayıncılık.
- DOUGLAS, L. (2003). *Citizenship Education and Human Rights Education. An overview of recent developments in the UK*. Manchester, British Council.
- FARRELL, J. P. (1998). Democracy and Education: Who Gets to Speak and Who is Listened to?. *Curriculum Inquiry*, 28(1) 1-7.
- GENÇ, S. Z. ve KINCAL R. Y. (2005) Hayat Bilgisi Dersi Ünitelerindeki Vatandaşlık İnsan Hakları ve Demokrasi Eğitimi İle İlgili Hedeflerin Analizi. *XIV. Eğitim Bilimleri Kongresi*. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Fakültesi, Denizli
- GERAY, C. (1993). İnsan Hakları Eğitimi, İnsan Hakları Yıllığı, *TODAİE*, Cilt:15, s. 89-99.
- HICKS D. (2001). Re-Examining The Future: The Challenge for Citizenship Education, *Educational Review*, 53(3),229-240.
- MCCOWAN T. (2009). *Rethinking Citizenship Education: A Curriculum for Participatory Democracy*, London, Continuum International Publishing Group.
- MENTER, I ve M. WALKER. (2000). How Would A Well-Educated Young Citizen React to the Stephen Lawrence Inquiry? An Examination of the Parameters of Current Models of Citizenship Education. *The Curriculum Journal*. 11.1: 101–116.
- ÖZDAMAR, K. (2002). *Paket Programlar İle İstatistiksel Veri Analizi* (2. Baskı). Eskişehir, Kaan Yayınları.
- PALLANT, J. (2005). *SPSS Survival Manual: A Step by Step Guide to Data Analysis Using SPSS for Windows*, New York, Open University Press.
- SCHEMELLEH-ENGEL, K., MOOSBRUGGER H., ve MULLER, H. (2003). Evaluating the Fit of Structural Equation Models: Test of Significance and Descriptive Goodness-of-Fit Measures. *Methods of Psychological Research Online*, University of Koblenz-Landau, 8(2) 23-74
- TABACHNICK, B. G. ve FIDELL, L. S. (2001). *Using Multivariate statistics* (4th Ed.). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- TAVŞANCIL, E. (2010). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi*. (4. Baskı). Ankara, Nobel Yayın Dağıtım.
- TEZGEL R. (2008). *Yeni İlköğretim Programlarında İnsan Hakları Vatandaşlık ve Kentlilik Eğitimi*. Ankara, Araştırma Yayınları.
- TTKB (2010). *Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi Dersi Öğretim Programı*. <http://ttkb.meb.gov.tr/program2.aspx> adresinden 15 Ocak 2011 tarihinde alınmıştır.

- VELDHUIS, R. (1997). *Education for Democratic Citizenship: Dimensions of Citizenship Core Competencies and International Activities*. Eric veri tabanından 12 Temmuz 2013 tarihinde alınmıştır.
- YANIKLAR C. ve ELYILDIRIM Ü.Y. (2004) Demokrasi Eğitimi ve Pratik Uygulamalar, *Çoluk Çocuk Dergisi*, Ankara, Kök Yayıncılık.
- YEŞİL R. (2009). İlköğretim II. Kademe Sınıf-Şube Rehber Öğretmenlerinin Demokratiklik Profilleri, (Ed. R. Kıncal). *International Symposium On Democracy and Democracy Education in Europe Proceedings*, Ankara, Nobel Yayın Dağıtım, 106-121.
- YEŞİL, R. (2002). *Okul ve Ailede İnsan Hakları ve Demokrasi Eğitimi*. Ankara, Nobel Yayınları.
- YILMAZ, V. ve ÇELİK, H. E. (2009). *Lisrel ile Yapısal Eşitlik Modellemesi-I. Temel Kavramlar, Uygulamalar, Programlama*. Ankara, PegemA Yayıncılık.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013





COĞRAFİ ÖZELLİKLERİ BAKIMINDAN ANADOLU ŞEHİRLERİNDEKİ GELENEKSEL KONUTLAR: ŞANLIURFA ÖRNEĞİ*

*Abdulkadir GÜZEL***

ÖZET

Anadolu'daki şehir konutları içinde önemli bir yere sahip olan geleneksel Şanlıurfa konutlarını insan doğal ortam etkileşimi bağlamında ele almayı amaçlayan bu çalışmada gezi-gözlem ve kıyaslama yöntemi kullanılmıştır.

Geçmişten günümüze kadar varlıklarını sürdürebilen geleneksel Şanlıurfa evleri, yer şekilleri, iklim şartları, su imkânları, beşeri ve ekonomik koşullar ile sosyal yapı dikkate alınarak yapılmıştır. Ülkemizdeki sosyal yapıya bağlı olarak son birkaç yıla kadar şehirdeki aile yapısı çok güçlüydü. Aileler birkaç kuşağı bir arada barındıran bir özelliğe sahipti. Bu yüzden geleneksel Şanlıurfa evleri geçmişteki büyük aile yapısı göz önüne alınarak geniş ve fonksiyonel yapılmıştır. Bu evlerin kendine özgü bir mimari yapısı vardır. Avluları geniş, oda ve eyvan sayıları çoktur. Sokaklar ise dar, derin ve dolambaçlıdır. Bilindiği gibi İslam dini toplumsal anlayışına göre aile mahremiyeti esastır. Bu nedenle geleneksel Şanlıurfa evlerinin planlanmasında bu anlayış etkili olmuştur. Aile fertleri tarafından kullanılan konutun haremlik kısmı daha sanatlıdır. Geleneksel Şanlıurfa konutları daha çok kendi içine kapalı olup, gerek odaları gerekse eyvanlar geniş avlulara bakarlar. Avlunun ortasında bir su havuzu bulunur, bu havuzun etrafı ağaçlandırılır. Ağaçlandırma sırasında kış mevsiminde yapraklarını döken, yaz mevsiminde ise gölgeleri geniş olan türler seçilir. Bu evlerin zemin katlarının sokakla olan ilişkisi tamamen kesilmiştir, İklim özelliklerine bağlı olarak yıl boyunca çok yoğun olarak kullanılan geniş avlular, imkânlar ölçüsünde kullanışlı ve yaşanılabilir duruma getirilmiştir.

Bu konutların bir kısmının günümüzde turizm amaçlı kullanılmasıyla birlikte restorasyonları yapılmıştır. Özellikle sıra geceleri vb. yöresel kültürel faaliyetlerin bu konutlarda icra edilmesiyle birlikte bu mekânlar yeni gelir kapıları olmuştur.

Anahtar Kelimeler: Türkiye, Şanlıurfa, Geleneksel evler, Aile yaşamı, Mesken

*Bu makale Crosscheck sistemi tarafından taranmış ve bu sistem sonuçlarına göre orijinal bir makale olduğu tespit edilmiştir.

** Yrd. Doç. Dr. Harran Üniv. Fen-Edeb. Fak. Coğrafya Bölümü, El-mek: akdguzel@hotmail.com

GEOGRAPHICAL CHARACTERISTICS OF TRADITIONAL RESIDENCES IN ANATOLIA: A CASE STUDY IN ŞANLIURFA

ABSTRACT

In this study, within the interaction of human and natural environment, the excursion-observation method was carried out in order to investigate the traditional Şanlıurfa residences, which have an important background in the history of Anatolian City housing

Traditional Şanlıurfa residences, which were built by taking into account the climate of the region, economic activities, social structure of the inhabitants, have survived throughout the history. Until recently, due to social structure of the local society, the family structure has been quite strong. The families have had a characteristic of sheltering more than one generations under the same roof. Therefore the traditional large and functional residences were built by taking into account of the traditional family structure. These residences represent a special architecture, with larger courtyard, a lot of rooms and iwan. Streets are mainly narrow, deep and labyrinth. As it is known quite well, in the Islamic society the family confidence is very important and this characteristic was always bear in mind when designing the residences. The residences represent a introverted character and both rooms and iwan open out to the larger patios or iwans. There is always a pool in the middle of patio with some trees around it. The ground floor of these residences has no direct exit to the street and throughout the year units of the residence are used by the family member.

As some of these residences were started to have been used for touristic purposes, a necessity appeared that these buildings are to be restored. Especially when some of these residences were converted in to the traditional song nights house, they have become source of a new income for the local people

Key Words: Şanlıurfa, Residence, Family life, Turkey, House

1-GİRİŞ

Güneydoğu Anadolu Bölgesi Orta Fırat Bölümü'nün önemli şehirlerinden biri olan Şanlıurfa, kuzey-güney uzanışlı Harran grabeninin kuzeyindeki Balıklıgöl doğal su kaynakları başında kurulmuştur. Harran Ovası ile Eosen-Miyosen dönemlerde oluşan Çaykuyu Platosunun geçiş kuşağında (zonunda) tatlı su, korunma imkânları ve geniş bir ekonomik faaliyet sahasının varlığına bağlı olarak kurulan şehir günümüzde kuzeye doğru hızla büyümektedir (Güzel, 2005. 98;Harita:1-2-3).

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013





Harita:1 Şanlıurfa İlinin Türkiye'deki Yeri

Anadolu'daki şehir konutları içinde önemli bir yere sahip olan geleneksel Şanlıurfa evleri, insan doğal ortam etkileşimi bağlamında meskenler ve bunların yan yana getirilmesiyle oluşturulan yerleşmelerin; yer şekilleri, tatlı su imkânları, jeolojik yapı iklim ve sosyo-ekonomik faktörlerin etkisi altında nasıl meydana getirildiği coğrafi prensiplere bağlı kalınarak açıklanmıştır. Geleneksel konut kültürümüz içinde önemli yeri olan geleneksel Şanlıurfa konutlarının korunması, restorasyonu ve gelecek kuşaklara kültürel miras olarak aktarılması, yetkili kurum ve kuruluşların yanı sıra ekonomik anlamda yeterli, ufku açık işadamlarımızın dikkatini çekmeyi amaçlamaktayız. Günümüzden ortalama 150-200 yıl önce yapılmış olan geleneksel Şanlıurfa konutlarının coğrafi özellikleri bakımından analizlerini yaparak, turizm amaçlı kullanımlarına dikkatleri çekip, bunların doğal ve beşeri tahribata karşı korunması gerektiğini vurgulamaktayız. Çeşitli faktörlerin etkisiyle günümüzde tamamen ortadan kaldırılan şehir surları içinde yoğunlaşan konutların oluşumuna etki eden doğal ve beşeri faktörlerin irdelenmesi amaçlanmıştır. Bu nedenle Şanlıurfa'daki eski şehir çekirdeğinde yer alan geleneksel konutlara bizzat gidilerek bunların fonksiyonları araştırılıp, insan-doğal ortam etkileşimi çerçevesinde değerlendirilmiştir.

Kültür ve Turizm Bakanlığı tarafından tescil edilen daha sonra çeşitli kurum ve kuruluşlarca restorasyonları yapılarak konukevi, kültür sanat faaliyetleri, müze vb şekilde kullanılan meskenler belirlenip gezi-gözlem yöntemiyle incelendi.

İçinde aile yaşamının halen devam ettiği konutlardan sadece 3 adedinde çalışma imkânı bulabildik. Çalışmalarımız esnasında avlu, oda, eyvanların genişliği, yüksekliği, duvarların kalınlığı, kullanılan malzemeler insan doğal ortam etkileşimi bağlamında değerlendirildi. Doğal ortamın ve beşeri faktörlerin konutların oluşumuna olan etkileri üzerinde duruldu¹

Konutları çeşitli şekillerde ele alıp incelemek mümkündür. Geleneksel ve modern konutlar bu ayrımlardan biridir (Aliağaoğlu, 2003: 71). Çalışma alanında her iki konuta rastlanılmakla birlikte burada geleneksel konutlar üzerinde durulacaktır. Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde konut mimarisini en iyi yansıtan yerlerin başında Diyarbakır, Urfa ve Mardin gelmektedir. Bu yerleşim yerlerinde bazı yerel farklar yanında belirgin ortak özelliklere de rastlanılmaktadır. Dışa kapalı, içe dönük avlulu plan düzeni, yığma yapıım tekniği, taş malzeme, düz dam vb. ortak mimari

¹ Kültür Turizm Bakanlığı tarafından tescil edilen ve edilemeyen birçok geleneksel konut maalesef kaderlerine terk edilmiş durumdadır. Çalışmamız esnasında aşağıda adı geçen konutlarda araştırmamızı yürüttük. Şurkav evi, Şanlıurfa Güzel Sanatlar Galerisi, TBMM Evi, Abdulkadir Hakkari Evi, Yıldız Konuk Evi, Badıllı Said Bey Konağı, Harran Üniversitesi Konukevi, Cevahir Konukevi, Beyzade Konuk Evi, Gülizar Konukevi ve Bedri Pınarbaşı Evleridir.

özelliklerdir. Bu bölgedeki geleneksel evlerin oluşumunda etkili olan diğer etmenler, aile yapısı, dini yapı, ekonomik yapı ve kültürel etkileşimdir.

Çeşitli kültür ve medeniyetlerin kurulmasına beşiklik eden, birçok beylik, devlet, krallık ve imparatorlukların kurulmasına sahne olan Anadolu'da yerleşmelerin tarihi günümüzden 11.000-12.000 yıl öncesine dayanmaktadır (Atalay 1992:294). Anadolu'daki yerleşmeler ve bu yerleşmeleri oluşturan meskenler, tarihi gelişim perspektifine uygun olarak göçebelerin doğal sığınaklarından günümüzdeki modern meskenlere gelinmiştir (Doğanay 1997: 233). İnsanın varlığını sürdürebilmesi için; su yiyecek, giyecek ve dinlenme/korunma gereksinimlerinin karşılanması bir zorunluluktur. Hava olayları, yırtıcı hayvan ve insanların saldırılarına karşı can ve mal güvenliği sağlamak, doğal veya yapay kapalı bir mekânda yeme, içme uyuma, arzu ve içgüdüleri sonucunda konutlar ortaya çıkmıştır (Özgür, 2001. 93). Mesken-Barınak-Konut, en ilkel bir rüzgârlık, çardak, mağara, çadır veya basit bir kulübe olduğu gibi bir çiftlik veya bir gökdelen de olabilmektedir (Tolun- Denker 1977: 59).

Sitleri ve genel görünümüleri saptanan, planı yaşanan bölgenin sosyo-ekonomik yapısına uygun şekilde düzenlenen, yapı malzemeleri sağlanan, ayrıntıları düşünülen, eklentilerin düzenini kendi yapısal özelliklerine göre hazırlanan, belirli bir birikim beceri ve ihtiyaç sonucunda ortaya çıkan konutlar; insanın doğal ortam üzerine vurduğu beşeri mühürlerdir (Tunçdilek 1986: 10). Yerleşmeleri oluşturan konutların oluşumunda etkili olan faktörler doğal ve beşeri faktörler olmak üzere ikiye ayrılır. Doğal faktörlerden olan iklim, yerşekilleri ve kullanılan malzeme, beşeri faktörler ise sosyal-ekonomik ve plan özelliklerdir. Meskenler, kullanılan malzeme, şekil ve çeşitli kısımlarının düzeni bakımından çok farklı görünüm arz ederler. Ayrıca meskenlerin çeşitli şekiller almasında etnik, tarihi ve psikolojik faktörlerin de etkisi çok belirgin olarak görülür (Tolun-Denker 1977: 60). Yeryüzünde coğrafi çevreye açıkça uyan pek çok konut örnekleri bulunabilir. Kuzey kutup bölgesinde Eskimoların kar kulübeleri olan İglolar, çöl ve steplerdeki göçebe çobanların çadırları, çiftçilerin düz damlı toprak evleri, ormanlık bölgelerdeki ahşap evler, bataklık ve göl kenarlarında kazıklar üzerindeki evler gibi (Tolun- Denker 1977: 62). Günümüzde daha çok tarihi sur içi ve yakın çevresinde yoğunlaşan geleneksel Şanlıurfa konutları da coğrafi çevreye uyum sağlayan tarihi kültür mirasımız içinde önemli bir yere sahip yapılardır (Harita:4).

2-ŞANLIURFA ŞEHRİNİN KURULUŞUNA ETKİ EDEN COĞRAFİ FAKTÖRLER

İnsanlar yeryüzünde kendilerine uygun yaşam alanlarını rastgele seçmemişlerdir. İnsan yaşamı için elverişli doğal koşullara sahip alanlar ökümen alanlar olarak ortaya çıkmıştır.

Şanlıurfa Şehri'nin sit ve sitüasyonunda etkili olan temel coğrafi faktörlerden bölgenin uygun iklim şartları, Harran grabenine bağlı olarak oluşan Balıklıgöl yakın çevresindeki karstik fay kaynaklarından çıkan tatlı sular, şehrin güneyindeki Harran Ovasının ekonomik faaliyetlere imkân tanımasının yanında, Balıklıgöl civarının savunmaya elverişli olmasıyla açıklanabilir. Şehrin kuruluşuna etki eden bu olumlu coğrafi faktörleri sırasıyla incelemeye çalışalım.

Günümüzden yaklaşık olarak 10 bin yıl önce güneybatı Anadolu ve İç Anadolu'da çekilen göllerin kenarlarına, Basra körfezinden başlayarak Güneydoğu Toros'ların eteklerinden Filistin'e kadar uzanan "verimli hilal" in Güneydoğu Anadolu'ya tekabül eden kesimlerine insanlar yerleşerek ilk Neolitik yerleşme merkezlerini kurmuşlardır. Toplayıcılık sürecinden üretim sürecine geçerek tarım yapmaya başlamış, hayvanları evcilleştirmişlerdir (Atalay, 1996:7). Bu dönem; Holosen öncesinde yağışlı-nemli bir dönem olan ve kuzeydeki glasyal dönemlerin Anadolu'daki karşılığı olan Pluvial dönemi ifade etmektedir. Holosen'de iklimdeki olumlu değişimle birlikte insanlar etki alanlarını artırdıkları gibi nüfuslarını da artırarak yerleşik hayata geçip Dünya üzerindeki varlıklarını daha fazla hissettirmişlerdir.

Güneydeki Arap plakasının Anadolu yarımadasını kuzeye doğru sıkıştırması sonucunda Güneydoğu Anadolu bölgesinin güney kısımları kırımlara maruz kalmasıyla doğudan batıya doğru Nusaybin, Kızıltepe, Ceylanpınar, Harran, Suruç ve Barak Ovaları meydana gelmiştir Arap bloğunun sıkıştırmasıyla kırılıp çöken kuzey-güney uzanışlı Harran grabeninin doğusunda Tektek, batısında ise Çaykuyu horstları meydana gelmiştir. Harran Ovası kuzey-güney yönünde ortalama olarak 50 km uzunluğunda, doğu-batı yönünde ise 25 km enindedir (Harita:3). Söz konusu ovanın batı kenarındaki kuzey-güney uzanışlı fay hattı Şanlıurfa şehri içinden (Eyyubiye, Haşimiye, Dergâh, Balıklıgöl, Anzeliha Gölü, Halepli Bahçe) geçtikten sonra ikiye ayrılmaktadır. Bu fay'ın batıya doğru olan kısmı Direkli su kaynaklarını oluştururken, kuzeybatıya doğru uzanan ana hattın üzerinde ise Devteşti, Açıksu, Uyuzpınarı gibi karstik fay kaynakları meydana gelmiştir. Günümüzde sıcak ve susuz olan bu sahada yukarıda anlattığımız tektonik nedenlere bağlı olarak ortaya çıkan Balıklı göl ve Anzeliha (Züleyha Pınarı) karstik su kaynakları yerleşme çekirdeğinin oluşmasına neden olmuştur (Güzel 2009: 117; Harita: 2-3).

Pluviyal dönemdeki yağışlı ve nemli iklime bağlı olarak bu sahanın bataklıklar, ağaç ve otlarla kaplanmış olması düşünülmektedir. Şehrin kuzeyinden kaynaklanan Karakoyun (Dayşan) deresinin Harran Ovasının içinden geçmesi, vahşi hayvanların su ihtiyacı için ovaya inmesi, bir kısım hayvanların bu alanda yaşaması, söz konusu sahanın avlanma alanı olarak kullanılmasına neden olmuştur (Güzel 2009:118). Harran Ovası'nın kuzeyindeki Örencik (Karaharebe) köyü sınırları içindeki Göbekli Tepe'de yapılan arkeolojik kazılar sonucu ortaya çıkarılan dev boyuttaki T şeklindeki steller (üzerinde çeşitli hayvan figürlerinin bulunduğu 2 metre boyundaki taşlar) üzerinde yer alan kelaynak, domuz, leopar, aslan, akbaba, turna, tilki koyun ve boğa kabartmaları vardır. Söz konusu kabartmalar bu dönemde ovada yaşayan ve insanlar tarafından avlanan hayvan türleri hakkında bilgiler vermektedir (Schmidt, 2007).

Balıklıgöl civarında yapılan arkeolojik kazılardan elde edilen verilere göre; çanak çömleksiz Neolitik çağda, daha çok tarım ve hayvancılığa dayalı bir yaşamın sürdürüldüğü anlaşılmaktadır. Burada elde edilen kültüre alınmış tohumlar ve hayvan kemiği parçaları bu görüşü doğrulamaktadır. Ayrıca elde edilen kömür parçaları üzerinde yapılan radyokarbon analizlerine göre yerleşmenin günümüzden en fazla 11270, en az 9400 yıldan bu yana kurulduğunu göstermektedir (Çelik 2007:174-175). Paleolitik'in mağara yaşamı ve onun ürünü olan avcılık-toplayıcılık ekonomisi, Neolitik'te yerini yerleşik düzenin yeni ekonomik faaliyeti olan tarla kültürleri ve hayvancılığa bırakmıştır. Zamanla artan nüfusla birlikte yeni yerleşim alanları ortaya çıkmıştır.

Harran Ovası ile Çaykuyu Platosunun geçiş kuşağındaki karstik fay kaynakları üzerinde kurulan Şanlıurfa şehri hem doğal hem de beşeri korunma imkânlarını birlikte kullanmıştır. Önceleri Balıklıgöl su kaynaklarının kuzeyindeki tepelik alanda kurulan yerleşme daha sonra daha iyi korunma imkânlarına sahip olan kalenin bulunduğu alana zorunlu olarak taşınmıştır. Tektonik hareketler sonucu yüksekte kalan ve Çaykuyu Platosunun devamı olan kale tepesi, kuzeyden korunaklı olmakla birlikte doğu, batı ve güneyden gelecek saldırılara karşı açıktır. Bu yüzden söz konusu yönlerden gelebilecek tehlikelere karşı korunmak amacıyla iç kalenin etrafında derin ve geniş hendekler açılmıştır (Güzel 2009: 120).

3. GELENEKSEL KONUTLARININ OLUŞUMUNA ETKİ EDEN DOĞAL FAKTÖRLER

Yeryüzünde yaşamın sürmesini sağlayan doğal öğeler topluluğunun (iklim, su, kayaçlar, mineraller, toprak, canlılar) oluşturduğu ortama doğal ortam denilir. Yani, insan dışında doğada var olan ve insan tarafından değiştirilmemiş bozulmamış ortamdır (Elibüyük, 2000: 34). Geleneksel Şanlıurfa konutlarının oluşumunda beşeri ve ekonomik faktörlerin yanında doğal faktörlerden kayaçlar ve iklimin çok belirgin olarak etkili olduğunu görmekteyiz.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013

3.1. Yapı Malzemesinin Geleneksel Konutlarının Oluşumuna Etkileri

Taş, Dünya’da mesken inşasında öteden beri kullanılan bir malzeme olup, uzun ömürlü yapıların ortaya çıkmasında önemli bir etken olarak ortaya çıkmıştır. Türkiye’de dağ ve plato sahalarına yakın alanlardaki yerleşmelerde yapı malzemesi olarak taş kullanılmıştır. Kireç yönünden zengin (kimyasal bileşiminde asgari %90 CaCO₃ ihtiva eden) kayalar kalker (kireçtaşı) denir ve CaCO₃ şeklinde gösterilir.

Güneydoğu Anadolu bölgesindeki Gaziantep, Kilis, Nizip, Ergani, Dicle, Hani, Lice, Kulp, Mardin, Birecik, eski Halfeti, Viranşehir, Midyat, Savur vb. birçok şehirde olduğu gibi Şanlıurfa şehrinin Cumhuriyet öncesi dönemindeki meskenlerin yapı malzemesi kalker taşı olmuştur.

Günümüzde Şanlıurfa’da konutların yapı malzemesinin dışarıdan sağlanmasına karşılık geleneksel Şanlıurfa konutlarının yapı malzemesi şehrin yakınındaki Çaykuyu Platosu yamaçlarında açılan taş ocaklarından temin edilmekteydi. Söz konusu taş ocakları çeşitli dönemlerde buraya gelen seyyah ve görevlilerin de dikkatlerini çekmiştir. Bir dönem ülkemizde askeri danışman olarak çalışan, Nizip ovasında Osmanlı İmparatorluğu ile Mısır Hidivi Mehmet Ali Paşa orduları arasında meydana gelen savaşta Osmanlı ordusunda danışman olarak görev alan Alman generali Moltke bu konuda şunları kaydetmektedir: “Şehrin yakınındaki bir dağın tepesinde bulunan mağaraları (taş ocakları) ziyaret ettim. Surlar, camiler, kervansaraylar ve hamamların bütün taşları buradan çıkartılmışa benziyor. Bu yüzden meydana gelen mağaralar fevkalade büyüktür. Bir tanesinin içinde at ile 150 adım ilerledim. 8-10 arşın (75,855 cm) yüksekliğinde, fakat asıl şaşılacak şey 30-40 arşın² geniş oluşu; bu genişlikte, fakat kemerli değil de tamamıyla düz-yatay, direksiz ve desteksiz bir tavanı başının üstünde asılı görmek insanı adeta korkutuyor. Bu mağaralar 2000 beygiri alabilir.” (Moltke 1999: 286).

Açık ve kapalı galeriler halinde işletilen bu ocaklar Şanlıurfa şehrinin yapı malzemesi temininde önemli bir fonksiyon üstlenmişti. Üçüncü jeolojik zamanın Eosen dönemine ait söz konusu ocaklardan elde edilen yumuşak kalker taşlarının hava ile temaslarıyla sertleşirler (Harita 3). Taş ocaklarından çıkarılarak hayvan gücünden yararlanılarak inşaat alanına getirilen taşlar taşçılar tarafından istenilen ebatlarda yontularak meskenlerin yapımında kullanılmaktaydı. Adı geçen taşın ocaktan çıkış esnasındaki yumuşaklığının yapı ustalarına sağladığı kolaylık, taş ocaklarının şehre yakınlığı, taşın beyaz olan renginin güneş ışınlarını yansıtması ve taşın diğer yapı malzemelerine oranla dayanıklılığı ona yapı malzemesi olarak bir üstünlük kazandırmıştır.

3.2. İklim Özelliklerinin Konutların Oluşumuna Etkileri

Yazları çok sıcak, kışları ise fazla soğuk olmayan bir termik rejim tipinin hâkim olduğu Şanlıurfa’da, yılın altı ayında ortamla sıcaklığın 20 °C nin üzerinde kaldığı Akdeniz termik rejim tipine yakındır. İkisi arasındaki fark karalar içinde biraz daha kalan Şanlıurfa da kışların daha serin geçmesidir (Güzel. 1998: 26).

² Türkiye’de 26 Mart 1931 tarih ve 1782 sayılı kanunla, arşın ölçü birimi kaldırılıp, yerine metre sistemi kabul edildi. 1933’ten sonra da arşının bütün çeşitleri tamamen ortadan kaldırılıp metre sistemine geçildi. Kaynak: <http://www.msxslabs.org/forum/x-sozluk/87717-arsin-nedir.html#ixzz2nnzgHmaq>

Tablo 1: Aylık Ortalama Yüksek, Ortalama Düşük ve Ortalama Sıcaklık

Aylar	I	II	III	IV	V	VI	VII	VII I	IX	X	XI	XII	Yıl ık	Ra sat sür esi
Ort.Y ük. sıcaklı k	9.5	11.6	15.9	21.9	28.4	34.2	38.3	38.0	33.7	28.6	18.5	11.8	24.1	67 yıl
Ort.dü ş. sıcaklı k	1.6	2.6	5.3	9.8	14.7	19.8	23.7	23.5	19.4	14.0	8.2	3.6	12.2	67 yıl
Ort. Sıc.	5.2	6.7	10.3	15.8	21.8	27.4	33.1	31.1	26.7	20.0	12.7	7.3	18.2	67 yıl

Kaynak: Şanlıurfa Meteoroloji İstasyonu verileri (1927-2005).

Teknolojik ilerlemelerin toplum hayatında günümüzdeki kadar etkili olmadığı bir dönemde kurulan geleneksel Şanlıurfa konutları, yaşanılabilir olması için yörenin iklimine uyumlu hale getirilmişlerdir. Söz konusu yapılarda kullanılan kalker taşı gözenekli bir özellikte olduğundan dolayı ısı yalıtımı sağlamaktadır. Söz konusu olan taşın ısı iletim katsayısı 1.2 kcal/mhC olarak hesap edilmiştir (Okuyan, 1991: 271-279).

Geleneksel Şanlıurfa evlerinde bulunan diğer önemli bir unsur ise eyvanlardır. Eyvanlar üç tarafı kapalı, sofaya açılan üstü kapalı mekânlardır. Eyvanların kaynağı Ortadoğu'nun eski mimari yapı geleneklerine dayanmaktadır. Anadolu'da eyvanlar çoğunlukla zemin katta yer alır. Sıcak iklim şartlarının ortaya çıkardığı eyvanlar kompleks bir yapı gösteren Geleneksel Şanlıurfa konutlarının önemli bir parçasıdır. Eyvanlar sıcak yaz günlerinde oturulan, yemek yenen, yatılan ve bazı gündelik işlerin yapıldığı bir yaşama mekânıdır. Eyvanlar dikdörtgen planlı, uzun kenarları boyunca yer alan pencereler yandaki odalara açılırlar. Bazı yazlık eyvanların orta yerinde küçük su havuzlarına da rastlanılmaktadır. Dikdörtgen veya kare şekilli geniş bir avluda yazlık ve kışlık şeklinde karşılıklı yapılan eyvanların iki tarafında da odalar yer alırlar (Fotoğraf 3). Yazlık olarak kullanılan bölümün cephesi kuzeye baktığından dolayı sıcak dönemde büyük avantajlar sağlamaktadır. Özellikle yaz döneminde çokça kullanılan eyvanın damından içeriye rüzgâr sirkülasyonunu sağlamak için, hâkim rüzgâr yönünü olan kuzeybatıya doğru yapılmış olan mihrap şeklindeki rüzgârlıklar vardır (Fotoğraf 1, şekil 1). Rüzgârlıklara çarparak bu kanal vasıtasıyla eyvan içine kanalize olan rüzgâr, eyvanda oturanlara büyük bir serinlik sağlamaktadır.



Fotoğraf 1: Eyvanın Damında Yer alan Rüzgar Sirkülasyon Bacası.

Yaz mevsiminde Temmuz ayı sıcak ortalamasının 33 °C civarında seyrettiği Şanlıurfa’da, gündüz sıcaklıkları 44-45 °C ye ulaşır. Karasal iklimin hâkim olduğu bu alan gündüzleri çok sıcak olmasına karşılık geceleri serin olduğundan Temmuz-Ağustos aylarındaki ortalama sıcaklık bu şekilde tolere edilerek ortalama 30 C derece civarında görünmektedir. Sıcaklığın özellikle gündüzleri çok etkili olduğu bu alanda tonoz veya çapraz tonoz şeklindeki eyvan ve odaların damları ortalama 1 m kalınlıktaki toprak örtüyle kapatılarak sıcaklığın etkisi azaltılmaya çalışılmıştır (Tablo:1). Tavan ve duvarların kalın yapılmış olması iklimin etkisiyle ortaya çıkmıştır. Bu yol ile oda içi ile dış ortam arasındaki ısı transferi azaltılmaya çalışılmıştır. Yapılan hesaplamalara göre tavan ve duvarların ısı geçirgenlik direnci Türk Standartları Enstitüsünün ortaya koyduğu değerlere uymaktadır (Aktacir ve diğerleri., 1195:626). Tonoz³ özelliğinden dolayı oda ve eyvanın kenarına doğru söz konusu toprağın kalınlığı artış gösterir. Yaz mevsiminin bunaltıcı sıcaklığına karşı oda ve eyvanın sıkıcı olmaması için günümüzdeki 270-280 cm civarındaki oda yüksekliği geleneksel Şanlıurfa konutlarında 350-400 cm olarak tespit edilmiş olup duvar kalınlıkları ortalama olarak 50-60 cm dir. Ayrıca yakıcı yaz sıcaklarından korunmak için oda ve eyvanların tavanları (üzerinde bitkisel motiflerin yoğun olduğu) ahşapla kaplanmıştır.

Bodrum, zemin kat ve üst kat olmak üzere iki kat şeklinde olan söz konusu konutların bodrum katı kiler olarak kullandığından dolayı avludan yarım kat aşağıda yapılmıştır. Bodrumun avludan yarım kat aşağıda yapılmış olması, bodrumun yaz mevsiminde serin olmasını sağlayarak gıda malzemelerinin bozulmadan saklanmasına imkân tanıdığı gibi, söz konusu mekân içinin de aydınlanmasına da neden olmaktadır. Bodrumun zeminden yarım kat aşağıda yapılmasının sağladığı bir diğer avantaj bodrumun üzerindeki zemin katın avlu kotundan yarım kat yukarıda yapılmasını zorunlu hale getirmesidir.

³ Bir kemer gözünün kesintisiz olarak derinliğine devam etmesiyle meydana gelen inşaata ; bir boşluğun üzerini kavisle örten örtüye verilen genel bir isimdir.(Arık; 1975:46).



Şekil 1 : Eyvana Hava Sirkilasyonunu Sağlayan Sisteminin Kesiti

Zemin katın yerden yüksekte yer almasının diğer olumlu etkileri; avludaki çiçek, ağaç ve su havuzunun içeriden güzel görünmesine neden olmasının yanında bu bölümün önünde balkon (gezenek) yapılmasına imkân tanınmasıdır (Fotoğraf 2). Yaz mevsimindeki aşırı sıcaklar konutun yazlık bölümünün eskiden beri çatılı olmasına neden olmuştur. Geleneksel Şanlıurfa konutlarının sadece yazlık bölümün damında çatı yapılmış olup diğer bölümlerinde çatı yoktur (Fotoğraf 3).

Kuzeye bakan yazlık bölümün tam karşısına yapılmış olan kışlık bölüm ise güneşe yönlendirildiğinden dolayı soğuk dönem boyunca açık günlerde gün boyunca güneş ışınlarını aldığından sıcaktır. İki tarafında odaların yer aldığı kışlık bölümdeki eyvanın önü bir kapı ile kapatılarak soğuğa karşı korunmuştur. Dikdörtgen odaların duvarlarında açılan geniş ve derin nişlerde⁴, fazla yer kaplayan kışlık yataklar muhafaza edilir. Konutun bu bölümünün damı çatı ile kapatılmadığından dolayı sıcak yaz gecelerinde, geniş ailelerin yatı alanı olarak kullanılır. Etrafı taş korkuluklarla süslenen düz damın üzeri genellikle beyaz kesme taşla kaplanmıştır.



Fotoğraf 2: Yerden Yarım Kat Aşağıda Yapılmış Kiler (Zerzembe)

⁴ Niş: Süsleme, kullanma ya da yapı amacıyla duvarlarda yapılan çeşitli hücre, yuva, göz vs. verilen genel isim (Arık; 1975:46).

İçinde kalabalık aile hayatının yoğun olarak yaşandığı avlular ortalama 100-120 m² genişliğinde olup sokaktan tamamen izole edilmiştir. Tabanı sert beyaz kalker taşlarıyla döşenen avluların ortasına 2x3 metre genişliğinde 60-70 cm derinliğindeki su havuzları yapılmış havuzların etrafı ise çiçeklik, ağaçlık alanı olarak kullanılmıştır. Çiçeklik bölümündekiler bitkiler, genellikle kış mevsiminde yapraklarını döken ağaçlardır. Özellikle yaz mevsiminin sıcak günlerinde büyük açılarla avluya gelen güneş ışınları geniş yapraklı ağaçlara çarparak ortamın gölgelik olması sağlanmıştır (Fotoğraf 3-4).



Fotoğraf 3: Kuzeye Yönlendirilen Çatılı Bir Meskenin Yazlık Bölümü



Fotoğraf 4: Avluda Yapılan Bir Su Havuzu ve Etrafındaki Çiçeklik

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013

Özellikle avlunun duvarlarına, odaların ön cephesi ile kapı ve pencerelere yapılan bitkisel motifler ayrıca dikkat çekicidir. Kış mevsimi hariç her dönem kullanılan avluların bir bölümü günün en sıcak saatlerde bile gölgelik olduğundan kullanılmaya elverişlidir. Netice itibarıyla geleneksel Şanlıurfa konutlarında iklim özellikleri dikkate alınarak iklimlendirilmişlerdir. Burada güneş ve rüzgâr enerjileri gibi doğal kaynaklardan yararlanılma yoluna gidilmiştir.

4-GELENEKSEL KONUTLARININ OLUŞUMUNA ETKİ EDEN SOSYO-EKONOMİK FAKTÖRLER

Konut: doğal şartların yanında içinde bulunulan ekonomik ve sosyal şartların etkisi, hem yapı malzemelerinde hem de yapının şekil ve planı üzerinde çok belirgin olarak görülür. Ekonomik ve sosyal faktörler bazı coğrafyacılar tarafından meskenlerin sınıflandırılmasında ön plana alınmıştır.

Konutun nasıl yapıldığı değil, konutun kim için neden yapılmış olduğu önemlidir. Gerçekten de konutun kimin için yapıldığı, kimlerin ne şekilde yaşadığı, konutun içinde nasıl bir düzenin hüküm sürdüğü ve bu düzenin nasıl bir görünüm kazandığı, ev halkının kendi yaşantısı ile ev yapısı arasındaki ilişkilerin önemi ve derecesi evin beşeri özelliklerini meydana getirir (Tolun- Denker 1977:128).

Geleneksel Şanlıurfa Konutlarının oluşumuna etki eden faktörlerden bir diğeri ise Şanlıurfa'nın sosyo-ekonomik yapısıdır. Konutların kendi içinde bir bütünlük oluşturmaları, zemin kattaki bütün oda ve eyvanların avluya açılması, konut içinin dışarıdan görünmemesi, üst kat çıkmalarındaki (çardak) pencerelerden komşu evinin görünmemesi, sokak kapısının avluya direkt dolaylı açılmaması ve haremlik selamlık⁵, şeklinde dizayn edilmiş olması, cümle kapıların kenarındaki oturma, dinlenme yerlerinin yapılmış olması, sosyal yapının Şanlıurfa konutları üzerindeki derin etkisini göstermektedir.



Fotoğraf 5: Haremlik-Selamlık Arasındaki Yemek Servisinin Yapıldığı “Dönme dolap”

⁵ Arapça bir kelime olan "Harem", girilmesi yasak olan yer, mukaddes ve muhterem olan şey demektir. Eskiden saray, konak ve evlerin kadınlara ait kısmına "Harem", erkeklere ait kısmına ise "Selâmlık" derlerdi. Kadınlar ayrı, erkekler ayrı yerlerde otururlardı. Bu uygulama örften ve âdetten değil, dinî emirlerden kaynaklanırdı (www.sevde.de/Fikhi/H/H1/haremlik.htm).

Özellikle haremlik ile selamlık arasındaki bağlantıyı sağlayan dar kapı ile yemek alışverişi için yapılan yemek servisi dolabı (dönme dolap) sosyal yapının, toplum, dolayısıyla konut özellikleri üzerindeki bir diğer önemli etkisi olarak ortaya çıkmıştır (Fotoğraf 5). Haremlik tarafından Söz konusu dolabın raflarına yemekler konulduktan sonra dolap elle çevrilerek selamlık tarafına iletilir (Akkoyunlu 1989:165). Konutların yapıldığı dönemin anlayışına bağlı olarak kadının dışarıda görünmesi uygun görülmediğinden dolayı, gün boyunca ev içerisinde kalan bayanların evde sıkılmadan kalabilmeleri için avlular geniş, ferah ve kullanışlı hale gerilmiştir. Bu nedenle ağaç, asma, su havuzu ile duvarlardaki bitki motifleri avludaki görüntüyü zenginleştirmiştir. Özellikle varlıklı ailelerin ana giriş kapısının büyük ve süslü olması sosyal yapının konutlar üzerindeki bir diğer yansımasıdır.

Gezenek takaları, dışarıdan gelenlerin kolayca tanınabilmeleri için sokak kapıları üzerinde yapılmış ilginç bir detay olarak önümüze çıkmaktadır.⁶ Başını pencereden dışarı uzatan bayanların yüzleri bu kafesler sayesinde kapıya gelenler tarafından görünmez. Soysal yapının konutlar üzerindeki etkisine bir diğer örnek ise sokak kapıları üzerindeki bayan ve erkekler için yapılmış iki farklı kapı tokmaklarıdır. Bayan misafirler için yapılan tokmak daha zarif ve küçük, erkek misafirlerin kullanacağı kapı tokmağı daha büyük ve kabaca yapılmıştır. Bu da dışarıdan gelenin bayan mı erkek mi olduğunun anlaşılması bakımından önemlidir.

Söz konusu konutların yapıldığı dönemde hayvanlar yük taşıma ve ulaşım aracı olarak kullanıldığından dolayı, hayvanların yüklü şekilde kapıdan geçebilmeleri için konutların ana kapıları büyük yapılmıştır (Fotoğraf 7). Bazen de iki kanatlı kapıların bir kanadı içinde açılmış enik (yavru) denilen küçük kemerli bir kapı yapılmıştır ki bu durum kapının daha kullanışlı olmasına neden olmuştur. Bazı kapıların iki tarafına yoldan geçen yaşlı ve hasta insanların dinlenebilmeleri için oturma yerleri yapılmıştır. Bu tür meskenlerin sahipleri genelde toplumda sosyal statüsü yüksek olan insanlardır.



Fotoğraf 6: Bayanların Dışarıdan Görünmesine Engelleyen Gezenek Takası

⁶ Genellikle evlerin damlarında yapılmış olan ve dış kapıya gelenleri kontrol etmek için yapılmış küçük pencere ve onu kuşatan ahşap kafes

Hayvanların barınmaları için bodrum katta develik terimi ile ifade edilen ahırların varlığı ulaşım ve ekonomik faaliyetlerin meskenler üzerindeki bir diğer etkisini göstermektedir. Ayrıca kışlık gıda olan pekmez, salça, bulgur, patlıcan ve biber kurutmak için damların üzeri beyaz kalker taşlarla kaplanmıştır.



Fotoğraf 7: Yüklü Hayvanları Geçebilmesi için Tasarlanan Çiftçenetli Giriş Kapısı

5. ŞANLIURFA ŞEHRİNDEKİ GELENEKSEL KONUTLARIN PLAN ÖZELLİKLERİ

Doğal çevre ile beşeri, ekonomik faaliyetler ve sosyal yapı, geleneksel Şanlıurfa konut planının oluşumunda etkili olmuştur. Bu nedenle söz konusu meskenler, insan doğal ortam etkileşmesinin çarpıcı bir örneği olarak bu araştırmaya konu olmuştur.

Düzgün geometrik bir şekle sahip olmayan parseller üzerindeki konutlar yalnız kullanılan malzeme bakımından değil, düzenlenme şekli ve donanım bakımından büyük çeşitlilik gösterirler. Hatta konutların sınıflandırılmasında yer yer bu esasa bağlı kalınmaktadır. Meskenlerin yapımında kullanılan malzemenin, iktisadi faaliyetin ve sosyo-kültürel koşulların etkisi vardır.

Şanlıurfa şehri kurulduğu dönemin korunma şartlarına bağlı olarak bütün meskenler surlarının içerisinde yoğunlaşmak zorunda kalmıştır. Bunun sonucunda, konutların duvarları birbirine temas ettiği, parsellerin küçük ve düzgün geometrik bir şekle sahip olmadığı görülür (Plan:1-2).

Parsellerin düzensizliği nedeniyle alt kat planı ile üst kat planı arasında farklılıkların kaçınılmaz olduğu gerçeği ortaya çıkarmaktadır. Düzensiz Parsellerin ikinci katında düzgün geometrik alanlar oluşturabilmek için bazen sokağa taşan çıkmalar (Çardak) yapılmıştır. Söz konusu çıkmalar üst kat planını etkilediği gibi sokağa da estetik bir görünüm kazandırmıştır (Fotoğraf:8-9).

Parsel büyüklüğünün ortalama olarak 500-600 metrekare arasında değiştiği, varlıklı bir kısım ailelerin saray şeklinde planlanan konutların büyüklüğü bazen 1000m² de olabilmektedir..

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013

Geleneksel Şanlıurfa evlerini iki guruba ayırabiliriz. Bunlardan biri varlıklı ailelerin oturduğu meskenler, diğeri ise dar gelirli ailelerin barındığı evlerdir. Varlıklı ailelerin meskenlerinin büyük bir bölümü haremlik ve selamlık anlayışı doğrultusunda yapılmış olmasına karşılık, dar gelirli ailelerin meskenlerinde bu anlayış daha az gözetilmiştir. Dolayısıyla varlıklı ailelerin meskenleri geniş ve sağlam yapıldığından varlıklarını günümüze kadar sürdürebilmişlerdir. Oysa dar gelirli ailelerin meskenleri sağlam olmadıklarından dolayı erken sayılabilecek bir sürede yıkılmışlardır. Günümüzde bunların yerlerine gecekondular betonarme meskenler inşa edilmiştir.

Normal gelir düzeyine sahip olan ailelerin konutları genellikle iki kat şeklinde düzenlenmiş olmasına karşılık, haremlik selamlık şeklinde planlanan varlıklı ailelerin konutları ise bodrum, alt kat ve üst kat şeklinde düzenlenmiştir. Yapıldığı dönemin sosyal anlayışına bağlı olarak konutların alt katlarının sokağa bakan cepheleri tamamen sağır (dışarıya kapalı) hale getirilmiştir. Birinci katta sokağa pencere açılması zorunlu olması durumunda ise pencere insan boyundan daha yukarıda planlanmıştır (Fotoğraf 9).

Üst katlarda ve çardak (çıkma) denilen üst kat çıkmalarında sokağa biçim zenginliği verilmiştir. Çıkma oluşumunun çeşitli nedenleri bulunmaktadır. Bunlar kısaca oturma yerine verilen önem, yer kazanmak, manzarayı veya sokağı seyretmek, ışık ve serinleme ihtiyacı ve mimari nedenler şeklinde sıralanabilir (Evren, 1959:6-7). Çardakların altındaki süslü, profili bindirme tekniği ile yapılmış taş konsollar konutların ve dolayısıyla sokağın en önemli süsleme elemanlarıdır. Çıkmalardaki pencereler, genellikle farklı konutlardaki insanların birbirlerini göremeyeceği şekilde düzenlenmiştir. Karşı konutun içini görmemek için çıkmanın (Çardak) ön yüzünde pencere yapılamadığı durumlarda ise pencereler çıkmanın yan yüzüne yapılmıştır (Fotoğraf 8).



Fotoğraf 8: Odalara Genişlik Sokağa ise Estetik Güzellik Veren bir Çıkma Görüntü

Konutların haremlik bölümü; ailenin günlük olarak kullandığı kısım olup selamlık bölümüne oranla daha büyük daha süslü ve daha fonksiyoneldir. Selamlık bölümü ise geniş bir salon ile küçük bir odadan oluşmaktadır. Ayrıca fazla büyük olmayan bir balkon ile tuvalet-banyo bu bölümün diğer tamamlayıcı kısımlarıdır. Haremlik ile selamlık arasında bağlantı fazla yüksek olmayan bir kapı ve yemek servis dolabı ile sağlanır (Fotoğraf 5). Haremlik bölümündeki geniş avluya karşılık selamlık bölümündeki avlu ya çok dar ya da hiç yoktur. Ayrıca selamlık bölümünün bodrum katı genellikle ahır (develik) olarak kullanılır. Söz konusu develiğin sokağa açılan direkt

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013

geniş bir kapısı vardır. Haremlik bölümündeki cümle kapısının açık olduğu durumlarda avludakilerin dışarıdan görünmelerini engellemek için L şeklindeki kapı arası boşluğu düzenlenmiştir.

Gün boyu evde çalışan bayanların sıkılmalarını engellemek ve aile büyüklüğü göz önüne bulundurulduğundan dolayı avlular genellikle geniş-ferah hale getirilmiştir. Avlunun ortasındaki su havuzunun çevresine asma, dut, nar, incir ve turunc gibi bitkiler dikilmiştir (Fotoğraf 4). Sıcak iklim şartlarına bağlı olarak 3,5-4 metre yüksekliğe 20-25m² büyüklükteki odalar, ortasında su havuzunu bulduğu geniş avluya yönlendirilmiştir. Alt kattaki bütün odaların pencereleri avluya bakarlar. Yerden 1,5-2 metre yükseklikteki odaların önünde balkon görevi üstlenmiş olan “gezenekler” vardır (Fotoğraf 9). Parselin yola isabet ettiği durumlarda ulaşımı olumsuz etkilememek amacıyla konut yapımı için kullanılacak alanın bir bölümü yola terk edilmiştir. Böyle durumlarda odalar sokağın üstünü örten bir şekilde yapılmıştır (Fotoğraf 10). Buradaki örtü sistemi sokak genişliğinde, derinlemesine uzanan sivri kemerli bir tonozdur (Akkoyunlu 1989:10). Yörede “Kabaltı”⁷ tabir edilen bu sistem, yaz mevsiminde çok sıcak bir iklime sahip olan Güneydoğu Anadolu’nun Mardin, Diyarbakır, Gaziantep, Kilis gibi şehirlerinde de görülür. Bunlar her şehirde farklı isimle anılırlar. Şanlıurfa evlerinin planlanmasında sıcak iklim birinci derecede önemli bir etkindir. Bu evler, açık bir avlu (oda, eyvan⁸, kiler, su kuyusu vb.) etrafında çeşitli birimlerin sıralanmasıyla oluşmaktadır. Yılın yedi sekiz ayı boyunca kullanılan açık avlu, sıcak iklimden kaynaklanmaktadır. Güneydoğu Anadolu bölgesine oranla çok soğuk iklimin hâkim olduğu bir yerde kurulan Erzurum evlerinde avlu soğuk iklim şartlarından dolayı kapalı bir mekan olarak ortaya çıkmasına karşılık, Mardin, Savur, Midyat, Siverek, Diyarbakır vb. şehirlerdeki konutların tümünde bütün odalar avluya açılmaktadır.



Fotoğraf 9: Dışarıya Kapalı Bir Ev ve İnsan Boyundan Yüksekte Yapılmış Pencere

⁷ Sıcak iklimlerin hâkim olduğu Şanlıurfa, Siverek, Diyarbakır, Gaziantep, Helep gibi şehirlerde sokağın üzerine yapılan örtü, örtük sokak

⁸ Üç yanı kapalı önü kemerle açık mekan



Fotoğraf 10 Yapı Parselinin Yolu İsabet Etmesi Durumunda Yapılan Kabaltı (Örtük Soka

6-SONUÇ

Yerleşme coğrafyası araştırmalarında, birçok konuta sahip olan yerleşmedeki konutları ayrı ayrı ele alıp, özelliklerini ayrıntıya inerek incelemek pratikte mümkün değildir. Bir yerleşmede yaygın olan konut tiplerini tespit ederek bunlardan örnekler vererek tanıtımını yapmak gerekir.

Coğrafyayı ilgilendiren konutlar; yapı malzemesi, şekli ve çeşitli kısımlarının tertip tarzı ile içinde bulunduğu coğrafi şartların etkisini taşıyan ve bu etkiyi aksettiren konutlardır. Bir konut çevre şartlarını aksettirdiği nispette coğrafi bir anlam taşır. Yerleşim alanları; sadece jeomorfolojik birim veya arazi parçasına karşılık gelmeyip, doğal ortamın diğer unsurları ile iç içe girmiş bir veya birden fazla sayıdaki konut/ konutlar tarafından işgal edilmiş kompleks (karmaşık) bir oluşumdur.

Harran Ovası ile Çaykuyu Platosu'nun geçiş kuşağında, uygun coğrafi şartların bir arada bulunduğu bir noktada kurulan Şanlıurfa şehri, daha sonra değişen Dünya şartlarına uyum sağlayarak GAP projesinin merkezi durumuna gelmiştir. Yerleşmeyi oluşturan geleneksel Şanlıurfa konutları insan doğal ortam ilişkisini aksettirmesi bakımından turizm amacıyla kullanılabilirdiği gibi toplumsal yapımız hakkında önemli bilgiler sunan nadide kültürel varlıklardır. Çarşı, Pazar vb. alış veriş alanlarından bağımsız, birkaç kuşağın birlikte yaşamasına imkân tanıyacak derecede geniş yapılan geleneksel Şanlıurfa konutlarının yapımında inanç, sosyo-ekonomik yapı ve iklim özelliklerinin de etkileri olmuştur. Dar ve derin sokakların kenarında sık bir doku özelliği gösteren söz konusu konutlar, günümüz aile yapısına hitap etmediklerinden dolayı kullanım özellikleri bakımından eski fonksiyonlarını yitirmişlerdir. Günümüzde miras yoluyla bölünen bu konutlar kendi içinde iki-üç farklı bölümler haline getirilerek kullanılmaktadırlar. Bunların bir kısmı yerleşme amacıyla kullanılırken diğer önemli bir kısmı işyeri, çeşitli kurum ve kuruluşların faaliyet alanı haline getirilmiştir. Bütün tarihi kentlerimizde olduğu gibi, Şanlıurfa'da da Cumhuriyet dönemi mimari yapılanması ve buna paralel yanlış uygulamalardan en fazla zarar gören yapı grubu

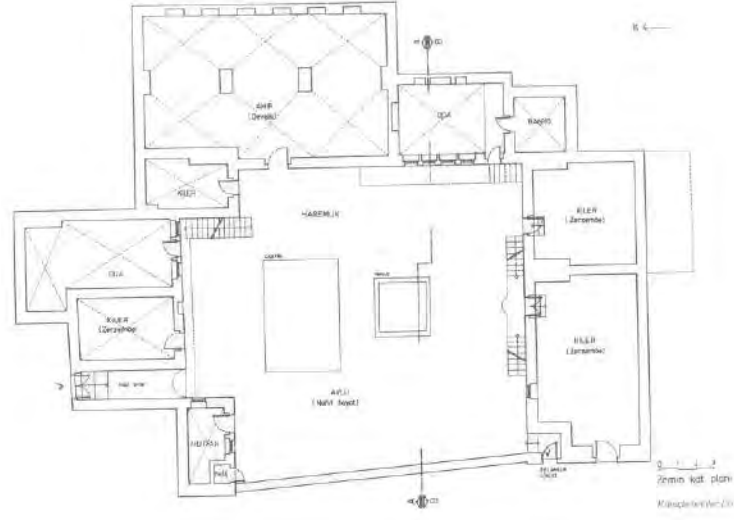
Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013

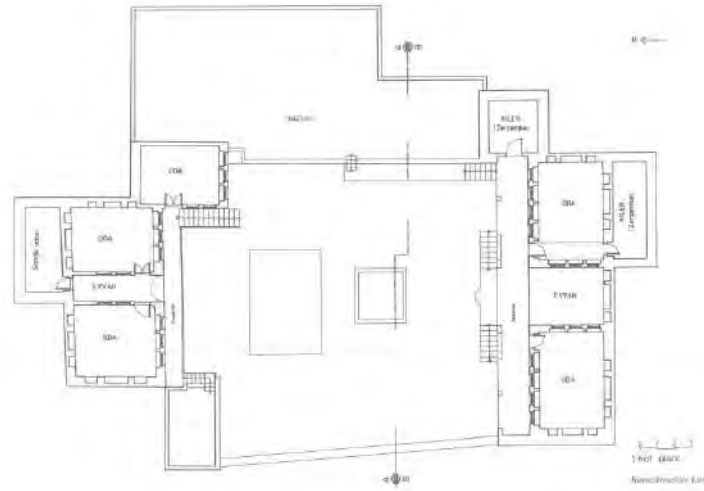
geleneksel konutlar olmuştur. Hızlı nüfus artışı, değişen yaşam standartları, göçler, yeni kentsel oluşumlar ve tarihi dokunun modern yaşama uyarlanma çalışmaları, konutların yaşam sürecini etkileyen olumsuz faktörler olarak karşımıza çıkmaktadır. Müze, konukevi olarak kullanılan konutların daha bakımlı durumda olması sevindirici olsa da, geriye kalan evlerin büyük bölümü bakımsız ve kendi kaderlerine terk edilmiş durumdadır. Evlerde yapılan son uygulamalardan tarihi doku ve mimari yapının kendisi kadar süslemeler de etkilenmektedir.

Söz konusu konutlarda restorasyonun pahalı olması, yol genişletme çalışmaları, yeni betonarme konutlara ilginin artması, eski konut alanlarının yeni oluşturulan pazar alanları içinde kalması, sosyal yapımızdaki değişimler sonucu, geleneksel Şanlıurfa konutları büyük bir bölümü ortadan kaldırılmıştır. Eski çarşı, pazar vb. alış veriş alanlarından bağımsız yapılan bu konutların günümüzde yeni oluşturulan pazar alanlarının civarında yer alması, bunların yok olmasına etki eden en önemli bir diğer faktördür. Söz konusu konutlardan bir kaç Şanlıurfa Valiliği, Harran Üniversitesi ve özel kuruluşlar tarafından restore edilerek turizme kazandırılmıştır. Son on yılda Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nin yaşam şeklini konu alan dizi filmlerin ulusal medyada yoğun olarak yer alması ve bu filmlerin bu konutlarda çekim yapmaları nedeniyle Şanlıurfa, Mardin, Midyat, Gaziantep gibi şehirlere ilgi artmıştır. Ülkemizin çeşitli yerlerinden gelerek yöreyi ziyaret eden turistler Çardaklı Köşk, Ali Gülizar Konuk Evi, Cevahir Konuk Evi, Harran Konukevi, Yıldız Sarayı Konukevi vb. yerlerde ağırlanmaktadırlar. Cumhuriyet öncesi, yaşam şekli, aile yapısı, ekonomik faaliyet özellikleri, toplumsal yapı vb. birçok faktörün etkisiyle oluşan bu konutlar turizmde kullanma ile birlikte değer kazanmaya başladığından dolayı bazıları bakıma ve onarıma alınmışlardır. Kültür Bakanlığının tescil ettiği fakat bakım-onarım için hiçbir ödenek ayırmadığı bazı konutlar insan ve tabiatın acımasız baskısını halen yoğun olarak yaşamaktadırlar. Yeni projelerle ile bunların tescil sayıları artırılmalı, bakım ve onarımları yaptırılarak halkın hizmetine sunulmalıdır. Çünkü yerleşme ve yerleşmeleri oluşturan konutlarımız bin yıldan bu yana Anadolu'da hüküm süren milletimizin kültürel özellikleri hakkında geniş bilgiler sunan beşeri mühürlerimizdir.

Şanlıurfa şehrinde yeteri kadar korunamayan bu yapıların büyük bir kısmı, bugün yok olma tehlikesi ile karşı karşıyadırlar. Bu nedenle yöreye özgü olan bu barınakların, tanıtılması ve özellikle de korunmasına dikkatlerin çekilmesi kültürel miras açısından bir zorunluluktur.



Plan 1: Karaçizmeciler Evi Zemin Kat Planı (Pınarbaşı Mahallesi Kıbrıs sokak No: 7, Derin Sokak No:4, Şanlıurfa (Akkoyunlu'dan alınmıştır)



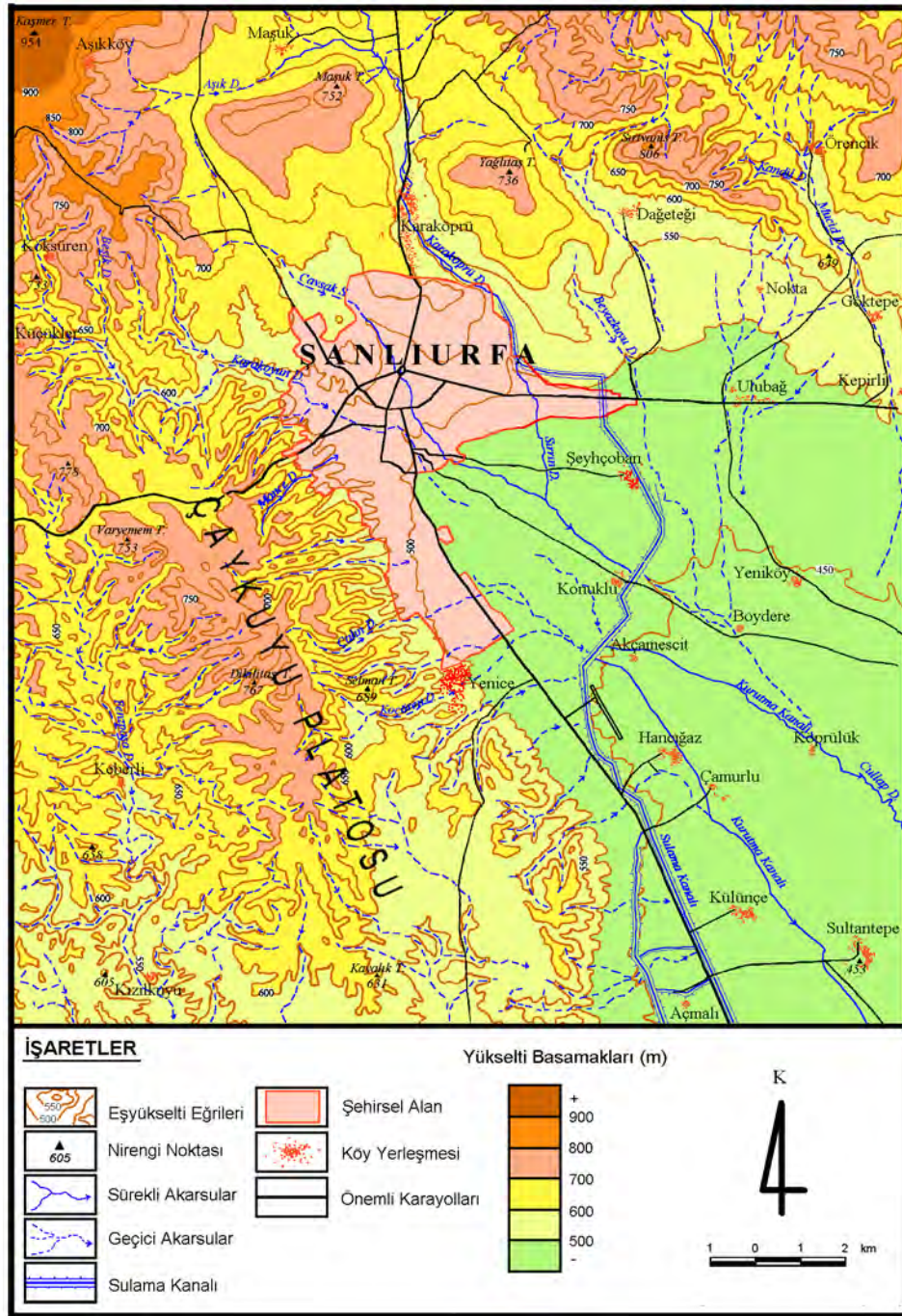
Plan 2: Karaçizmeciler Evi Birinci Kat Planı (Pınarbaşı Mahallesi Kıbrıs sokak No: 7, Derin Sokak No:4 ,Şanlıurfa (Akkoyunlu'dan alınmıştır)

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013



HARİTA:2 ŞANLIURFA ŞEHİRİ VE YAKIN ÇEVRESİ FİZİKİ HARİTASI

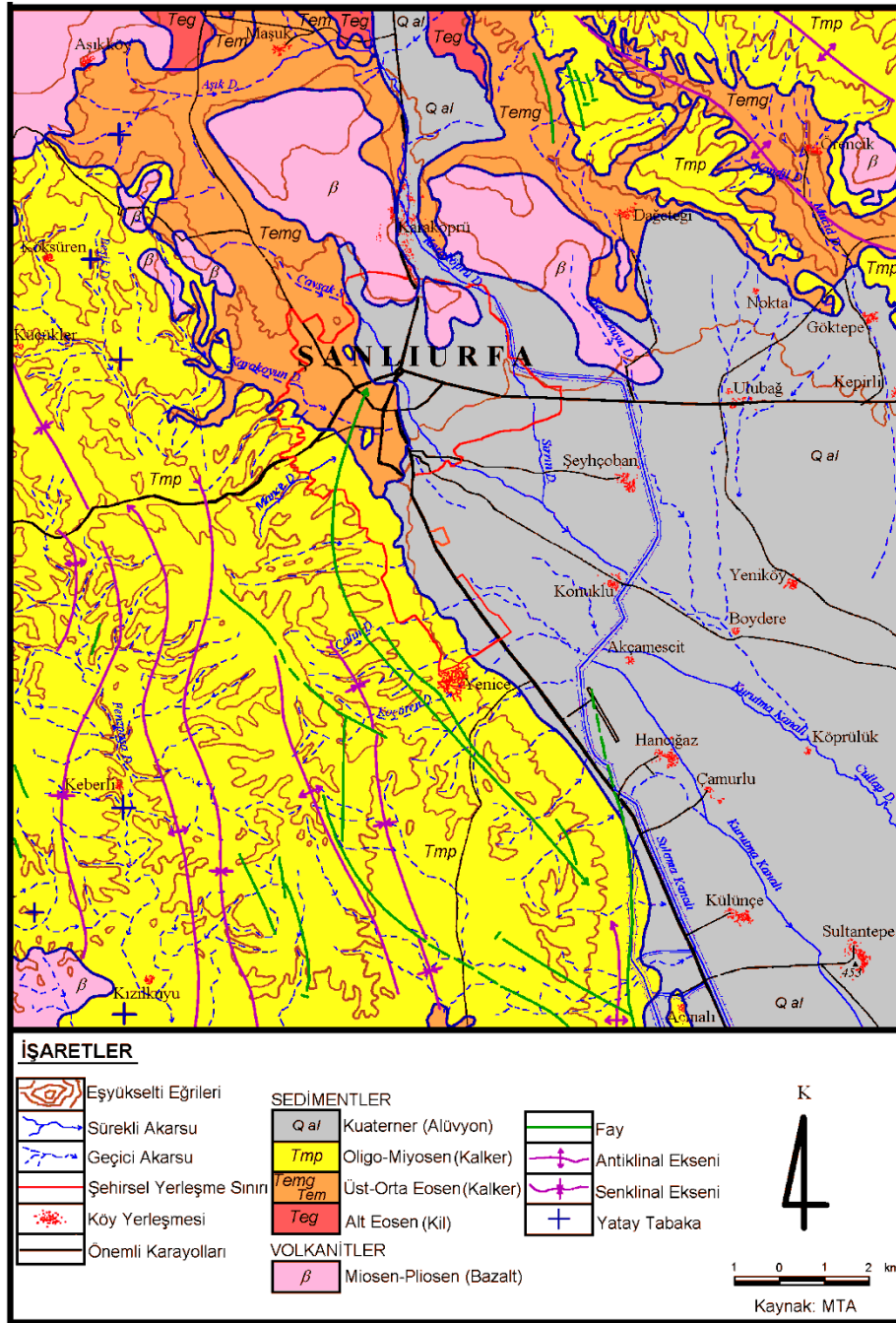


Kaynak: Şahinalp'tan (2005) kısmen değiştirilerek alınmıştır.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013

HARİTA:3 ŞANLIURFA ŞEHİRİ VE YAKIN ÇEVRESİ JEOLojİ HARİTASI

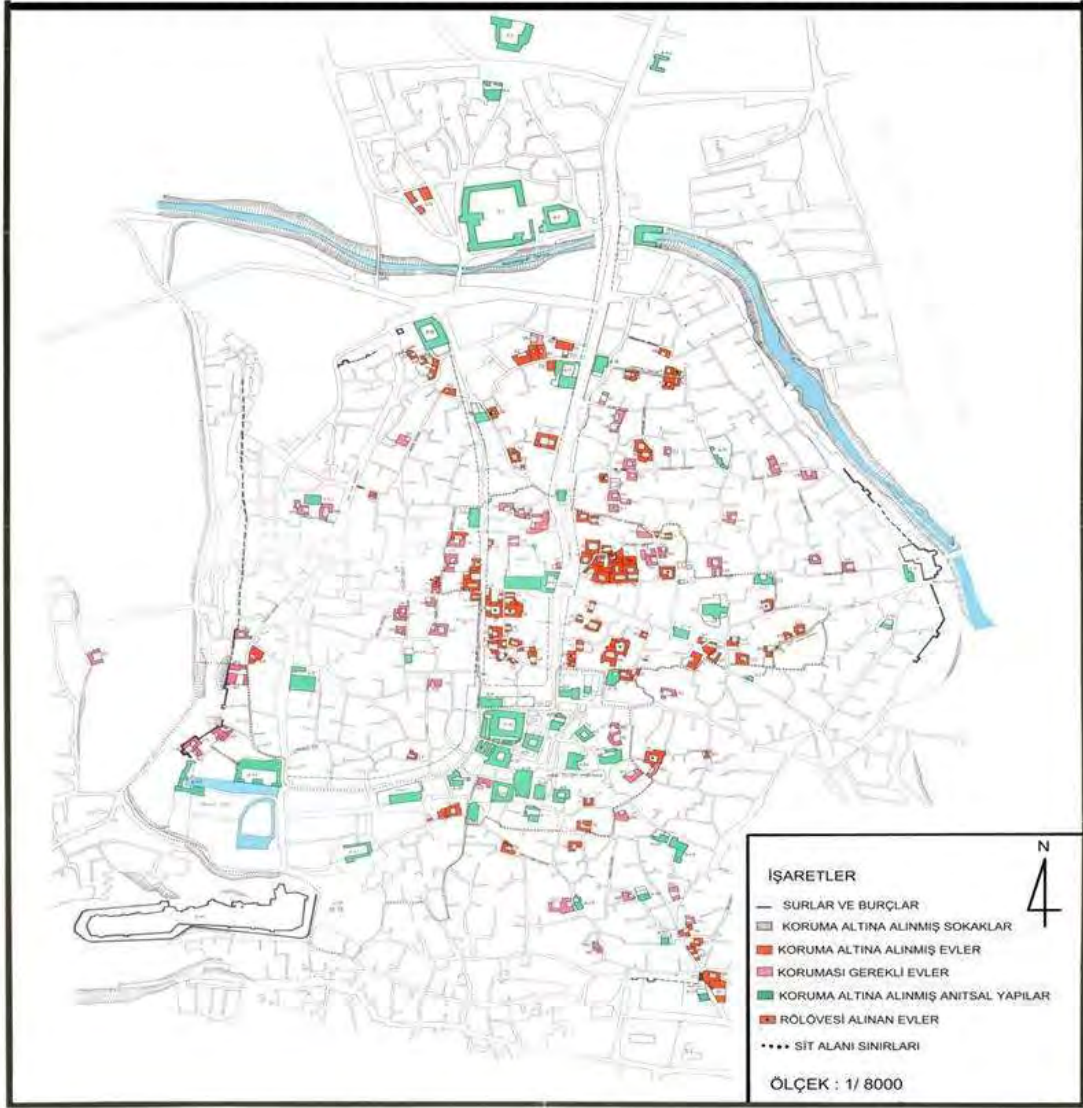


Kaynak: Şahinalp(2005), tan alınmıştır.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013

HARİTA 4: TARİHİ SURLAR İÇİNDE KALAN ŞANLIURFA ŞEHİRİ



Kaynak: Akkoyunlu'dan (1989) Kısmen Değiştirilerek Alınmıştır.

KAYNAKÇA

- ALİAĞAOĞLU, A. (2003) "Afyon'da Şehir Morfolojisinin İki Unsuru: Cadde-Sokak Sistemi ve Konutlar", Coğrafi Bilimler Dergisi, Cilt 1, Sayı:2
- AKKOYUNLU, Z.(1989) Geleneksel Urfa Evlerinin Mimari Özellikleri. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları:1060 . Ankara
- ARAS., R.-YILDIRIM., M.(2003) Sosyo-Kültürel Değişimin Geleneksel Urfa Evlerinde Mekan Organizasyonuna Etkisi, Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Dergisi 16(4), 779-787, Ankara
- ARIK, M. O. (1975) Sanat Tarihi, Mektupla Öğretim Merkezi, Ankara
- AKTACİR., A. OKUYAN., C. HİLALİ., İ. (1995) Geleneksel Urfa Evlerinin İklimlendirme Açısından İncelenmesi, 10. Ulusal Isı Bilim ve Tekniği Kong. 6-8 Eylül, Ankara

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013

- ATALAY, İ.(1996) “Pleistosen Sonu Holosen Başlarında Anadolu’nun Paleocoğrafya Şartlarına Genel bir Bakış” Türk Kültür, Dil ve Tarih Kurumu Coğrafya Araştırmaları Dergisi Sayı: 4. Ankara
- ATALAY, İ.Türkiye Coğrafyası.: Ege Üniversitesi Basımevi, 1992 İzmir
- ÇELİK, B.(2007) “Yeni Mahalle- Balıklıgöl” Türkiye’de Neolitik Dönem”, Arkeoloji ve Sanat Yayınları, 165-178. İstanbul
- DOĞANAY, H (1997) Türkiye Beşeri Coğrafyası, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, İstanbul
- ELİBÜYÜK, M.(2000) Matematik Coğrafya, Ecol Yayinevi, Ankara
- ELİBÜYÜK, M.,- GÜZEL, Abdulkadir.; (2010) Türkiye’nin Sıhhi ve İctimai Coğrafyası-Urfa Vilayeti, Şanlıurfa Belediyesi Kültür ve Sosyal İşler Müdürlüğü, Coğrafya:1. Ankara
- EVREN., M. (1959) Türk Evinde Çıkma, Fakülteler Matbaası, İstanbul
- GÜZEL, A. (2005) Şanlıurfa İli Yerleşmeleri, Ankara: A.Ü. Sosyal Bilimler Enst. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara
- GÜZEL, A. (2009) “Tarih Öncesi Bir Yerleşme Olan Şanlıurfa’nın Kuruluşuna Etki Eden Coğrafi Faktörler” Marmara Coğrafya Derg. Sayı:19, s. 108-129” İstanbul
- GÜZEL, A. (2005) “Şanlıurfa’da Sayfiye Yerleşmeleri”, Marmara Coğrafya Derg. Sayı:12, s. 97-108” İstanbul
- GÜZEL, A.(1998) Tektik Dağları Batısında Fiziki Coğrafya Araştırmaları, Ankara: G.Ü. Sosyal Bilimler Enst. Yayınlanmamış yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara
- HALİFEOĞLU., F. M. -DALKILIÇ, N. Mardin- Savur Geleneksel Kent Dokusu ve Evleri, Uludağ Üniversitesi Mühendislik-Mimarlık Fakültesi Dergisi, Cilt 11, Sayı 1, 93-111, 2006
- KARPUZ, H.(1984) Erzurum Evleri, Kültür ve Turizm Bakanlığı Yay. 562, Ankara
- MOLTKE Helmuth von.; (1997) Meolte’nin Türkiye Mektupları İstanbul: Remzi kitapevi çeviren(Hayrullah örs) 3. basım, İstanbul
- OKUYAN, C.(1991) “Bina yapı Elemanı Olarak Urfa Taşının Bazı Fiziksel Özellikleri” İkinci Soğutma ve İklimlendirme Kongresi Bildiri Kitabı, Çukurova Üniversitesi, Adana
- ÖZÇAĞLAR, A. (2001) Coğrafya ya Giriş. Ankara: Hilmi Usta Matbaacılık, Ankara
- ÖZGÜR, E.M. (2000) Türkiye Coğrafyası. Ankara : Hilmi Usta Matbaacılık,
- SCHMİDT, K. (2007) Göbeklitepe –En Eski Tapınağı Yapanlar (Çev. Rüstem Arslan), Arkeoloji ve Sanat Yayınları, İstanbul
- ŞAHİNALP, M.S. (2005) Şanlıurfa Şehrinin Kuruluş ve Gelişmesi, Ankara: A.Ü. Sosyal Bilimler Enst. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara
- TANOĞLU, A. (1969) Nüfus ve Yerleşme. İstanbul Üniversitesi yay, no. 1138 Coğrafya Enst. Yay. No.45 İstanbul,
- TOLUN-DENKER.; B. (1977) Yerleşme Coğrafyası. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Coğrafya Enstitüsü Yayınları no:93. İstanbul
- TUNÇDİLEK, N. (1986) Türkiye’de Yerleşmenin Evrimi, İstanbul: İstanbul Üniversitesi Yay. No: 3367, Deniz Bilimleri ve Coğ. Enst. Yay. No: 4. İstanbul
- esergultekin.blogcu.com/geleneksel-turk-evi-plan.08.04.2010
- www.sevde.de/Fikhi/H/H1/haremlik.htm 14.12.2013
- http://www.msxllabs.org/forum/x-sozluk/87717-arsin-nedir.html#ixzz2nnzgHmaq

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013





SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE SORGULAYICI-ARAŞTIRMA TABANLI ÖĞRENME MODELİ: BAŞARI VE ÖĞRENMEDE KALICILIĞIN İNCELENMESİ*

*İlhan İLTER***

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, Sosyal Bilgiler Dersi öğretiminde sorgulayıcı-araştırma tabanlı öğrenme modelinin öğrencilerin akademik başarı ve öğrenmede kalıcılıkları üzerine etkilerini incelemektir. Çalışmada Sosyal Bilgiler Dersinde sorgulayıcı-araştırma tabanlı öğrenme modelinin öğretimi ile öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini kullanmaları, bilgilerini genişletmeleri ve sınıf dışındaki dünyayla zengin bağlantılar kurmaları hedeflenmiştir. Araştırmada ön test ve son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Deneysel uygulama, Sosyal Bilgiler Dersi “Üretim, Dağıtım ve Tüketim” öğrenme alanı kapsamında “Ürettiklerimiz” ünitesinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma 2012-2013 eğitim-öğretim yılı bahar yarıyılı döneminde Bayburt İli, Mahmut Kemal Yanbeğ Ortaokulu 5. sınıf öğrencileri ile yürütülmüştür. Beş hafta (15 saat) boyunca “Ürettiklerimiz” ünitesi konuları, deney grubunda Stripling Sorgulayıcı-Araştırma Tabanlı Öğrenme Modeli’nin aşamalarına uygun olarak geliştirilen etkinlikler; kontrol grubunda ise aynı ünite 5. sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretmen Kılavuz Kitabı’ndaki etkinlik ve yöntemlerle işlenmiştir. Araştırmada elde edilen sonuçlara göre, sorgulayıcı-araştırma tabanlı öğrenme modelinin 5.sınıf Sosyal Bilgiler Dersini “Öğretmen Kılavuz Kitabı”ndaki etkinlik ve yöntemlere göre işlemenin, öğrencilerin akademik başarı ve öğrenmede kalıcılık düzeyleri üzerinde yüksek derecede anlamlı bir etkisinin olduğu ve önemli katkılar sağladığı görülmüştür. Bu noktada yapılandırmacı Sosyal bilgiler dersi sınıflarında sorgulayıcı-araştırma tabanlı öğrenme modelinin kullanımı; öğrencileri çevrelerindeki dünya hakkında sorular sormaya, kendi sorularını cevaplamak için bilgiler toplamaya, sahip olduğu ön bilgi ve becerilerle topladığı bu bilgileri yorumlamaya ve kendi bulguları hakkında çıkarımda bulunmaya teşvik edebilir.

Anahtar Kelimeler: Sorgulayıcı-Araştırma, Stripling Sorgulayıcı-Araştırma Tabanlı Öğrenme Modeli, Sosyal Bilgiler, Öğrenme Süreci

*Bu makale Crosscheck sistemi tarafından taranmış ve bu sistem sonuçlarına göre orijinal bir makale olduğu tespit edilmiştir.

**Öğr.Gör.Dr. Bayburt Üniversitesi El-mek: iilter@bayburt.edu.tr

INQUIRY-BASED LEARNING MODEL IN THE SOCIAL STUDIES COURSE: EXAMINING OF SUCCESSES AND RETENTION IN LEARNING

ABSTRACT

The purpose of this research is to determine the effects of inquiry-based learning model on students' academic achievement and learning retention on teaching Social Studies course. The research has been aimed to provide students with rich connections with real-world scenarios outside of the classroom, that extend their knowledge and use of their high-level thinking skills through the teaching of an inquiry-based learning model on Social Studies courses. Pretest/posttest control group quasi-experimental research design was used in the research. The experimental application of the study has been carried out with unit of "Our Product" within the theme "Production, Distribution and Consumption" of Social Studies Course. The research was carried out the 5th grade students at Mahmut Kemal Yanbeğ Middle School in Bayburt, Turkey during the spring semester of 2012-2013 school years. During five weeks (15 hours), the subjects of the "Our Products" unit have been thought with the experimental group through activities in parallel with the Stripling inquiry-based learning model; in the control group, it was used as required by the current 5th grade Social Studies Teacher Guide Textbook with methods and activities in the same unit. According to the results; it has been seen that Stripling inquiry-based learning model, when compared with the control group to whom the teaching activities and methods mentioned in the 5th grade Social Studies Teacher Guide Textbook have been applied, not only has a high-level meaningful effect on academic achievement and the retention of learning; but also contributes considerably to these dependent variables. At this point, the use of inquiry-based learning model in the constructivist Social Studies course classrooms encourages students to ask more questions about the world in their own environment, collect information to answer their own questions, interpret them using their prior knowledge and skills, and make an inference the results of about their findings.

Key Words: Inquiry, Stripling Inquiry-Based Learning Model, Social Studies, Learning Process

Giriş

Geçmişten günümüze sorgulayıcı-araştırma (inquiry), gerek fen alanları ile gerek sosyal alanlarla yakından ilişkili olmuştur. Araştırmalar, sorgulayıcı-araştırmaya dayalı öğretim modelinin öğrencilerin sadece fen alanlarında değil; ayrıca Sosyal bilgiler, sanat, yabancı dil, matematik, okuma-yazma alanlarında da akademik başarı ve yüksek düzeyde motivasyon sağladığı yönündedir (Suchman, 1962; Zarrilo, 2000; Babadoğan ve Gürkan, 2002; Tretter ve Jones, 2003; Newby, 2004; Sunal ve Haas, 2005; Tatar, 2006; BSCS, 2006; Geier v.d., 2008; Gooding ve Metz, 2013; Bayır ve Köseoğlu, 2013).

Sosyal bilgiler derslerinde genellikle ders kitabını okuma, çalışma yapraklarını tamamlama, öğretmen tarafından doğrudan bilgiler aktarılma faaliyetleri gerçekleştirilmektedir. Oysaki

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013



sorgulayıcı-araştırma, Sosyal bilgilerde uzun bir geleneğe sahiptir. John Dewey özellikle bu modelin Sosyal bilgiler öğretiminde ön plana çıkartılması gerektiğine dikkat çekmiştir. Çünkü bu model, Sosyal bilgilerin içeriği itibarıyla örtüşerek, demokratik yaşam için önemli fikir beyinlerinin yetiştirilmesine ve toplumsal gelişimin desteklenmesine yön vermektedir (Woysner, 2010; Hessberg, 2012). Nitekim yapılandırmacı öğretim stratejilerini yürürlüğe koyan öğretmenlerin sınıflarında öğrencilerine bilimsel bilgi, yaşamsal beceriler ve değerler kazandırdığı, ayrıca olumlu ve yüksek düzeyde tutum ve akademik eğilimler oluşturduğu belirlenmiştir. Bu açıdan sorgulayıcı-araştırma tabanlı öğrenme, yapılandırmacı paradigmanın temel özelliklerini yansıtır ve bu modelin öğrencilere eleştirel düşünme, problem çözme becerileri ve etkin demokratik vatandaşlık değerleri kazandıran pozitif bir doğası vardır (Wells, 2011). Brophy ve Alleman (2007, 225) sorgulayıcı-araştırmanın yüksek düzeyde merak uyandırarak ve akıl yürütmeyi teşvik ederek öğrencilerin bir problem ya da konuyu derinlemesine araştırmayı, toplanan bilgileri karşılaştırmayı, öne sürülen güçlü sonuçları tartışmayı gerektirdiğini belirtmiştir. Onlara göre Sosyal bilgiler dersi öğretiminde sorgulama ve araştırma tabanlı öğrenme modeline yer verilmesi, üstbilişsel stratejilerinin kullanımına, sosyo-kültürel etkileşime ve akademik güdülenmeye zemin oluşturur. Tretter ve Jones (2003) ve Llewellyn (2005) özellikle sorgulayıcı-araştırmaya dayalı öğrenme ortamlarının öğrenenlerin hayat boyu bağımsız öğrenmeleri güçlendirdiğini ve eleştirel düşüncelerini teşvik ettiğini; bu nedenle öğrenci katılımında birçok şekilde iyileşmeler olduğunu savunmuştur.

Stripling'e (2008) göre, sorgulama; düşünme ve soruşturma yoluyla yeni anlayışlar geliştirme, akıl yürütmeye yönelik bir süreçtir. Sorgulama, sürekli yeni sorulara teşvik etmesi, farklı çözüm yolları ortaya koyarak derin düşünme anlayışı geliştirmesi nedeniyle doğada konjonktürel (geçerli durum) bir yapıya sahiptir. Hansen (2002) ise bu terimin öğrencilerin sorular üretme, araştırmaları planlama ve yürütme, deneysel kanıtlar ışığında ön bilgi ve yaşantıları gözden geçirme faaliyetlerini içerdiğini ifade etmiştir. Sorgulayıcı-araştırma, aktif düşünme ve araştırma, nesne ve olguları gözlemleme, bu sayede yeni bilgiler edinme biçimindedir. Sorgulamanın temel amacı, bilgi birikiminden ziyade, derin ve anlamlı öğrenmeyi teşvik ederek zihinsel becerileri uygulamaya geçiren bir öğrenme modeli olmasıdır (Stripling, 2009). Bu nedenle sorgulayıcı-araştırma, tüm bireylerin yaşamında karşılaştığı problemlerin çözümünde doğal olarak kullanacakları bir süreçtir. Öğrenciler bu modelle sürekli zihinsel olarak meşgul olmaya, yaşamlarında durumlarla başa çıkmaya ve günlük problemleri çözme kapasitelerini artırmaya çalışır. Öğrenciler ders kitaplarında yazılanlara gözü kapalı inanmalarından ziyade, bu öğrenme modeli ile sorular oluşturur ve hipotezleri formüle ederler. Dolayısıyla bu model, zihinsel aktivitelere dayalı bir öğrenme modeli olup; zihnin rasyonel güçlerini harekete geçirerek bunları etkin kullanmayı teşvik eden bir doğaya sahiptir. Ancak sorgulayıcı öğrenmede doğru öğrenme, bilişsel süreçler yoluyla sorular ve hipotezler öne sürerek cevapların araştırılmasından ve test edilmesinden gelir ve yanıtın olmaması, bu öğrenme modelinin temel noktasıdır (AAAS, 1990; Marek ve Cavallo, 2008). Bu anlamda sorgulayıcı-araştırma modeli, konu içeriklerini farklı bilim dalları ile bütünleştirmesi açısından bilimin merkez stratejisi olarak düşünülebilir (NRC, 2000; DiPasquale, Mason ve Kolkhorst, 2003).

Sınıf ortamında öğrenciler öğrendiği kavram ve içerikleri sorgulama ve araştırma yoluyla yeniden inşa ederek zihinsel becerilerini geliştirir, bu sayede süreçte aktif öğrenenler olurlar. Ayrıca öğrenciler bu öğrenme yoluyla sosyal dünyaya ilişkin konular arasında mantıksal bağlar kurmaya, akranları ile iletişim kurarak onları ikna etmeye, kendi yöntemlerini doğrulamaya, kanıt ve bilgilerle kendi bulgularını desteklemeye karşı güdülenir (NSES, 2012). NRC (2000, 23) sorgulayıcı-araştırmayı; gözlem, sorular öne sürme, bilgi kaynaklarını inceleme, veri toplama, analiz etme ve yorumlama, araştırmaları planlama, kanıtlar ışığında önceden bilinenleri gözden geçirme olarak belirlemiştir. Ayrıca bu sorulara cevaplar üretmeyi, tahminlerde bulunmayı ve sonuçları aktarmayı gerektiren çok yönlü bir etkinlik olarak ortaya çıkarmıştır. Fakat bu modelde

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013



öğrenenlerin eleştirel ve mantıklı düşünme becerilerinin kullanımının ve alternatif açıklamaların dikkate alınmasını gerektiğine vurgu yapılmıştır. Bu konuda önemli çalışmaları olan Suchman (1962) sorgulamanın temel özelliğini, uyuşmayan bir olayın ya da durumun kavrayışıolarak ifade etmiştir. Sorgulama süreci yoluyla bilgiler toplanır ve algılanan olayların analizi ve bilgilerin derinliği kolaylaşır. Ona göre sorgulama eğitimin amacı, zihinselyetileri kullanarak olayları farklı yönlerden incelemek ve kavramaktır. Dolayısıyla bu öğrenme modeli, sadece bir öğrenme yöntemi değil, aynı zamanda içerik, kavram ve becerilerin benzersiz bir karışımıdır (Maroney, Finson, Beaver ve Jensen, 2003).

Gooding ve Metz'e (2003) göre, sorgulayıcı-araştırma becerileri vasıtasıyla öğrenciler Sosyal bilgiler dersindemevcut bilgilerine ve deneyimlerine dayalı olarak gerçek olayları, tarihi belgeleri ve okuma materyallerini tarafsız bir şekilde inceleyerek yorumlamaya ve analiz etmeye çalışırlar. Woelders (2007) özellikle tarihsel sorgulayıcı araştırmada öğrencilerin topladığı kanıtlarından elde edilen çıkarımlara, belgesellere, arşivlere, bilgilendirici görüntülere, edebi metinlere, tarihi eserlere ve sonuçlara dayalı olarak kendi tarihsel bilgilerini oluşturduklarını ifade etmiştir. Canisteri (2005; Akt. Gooding ve Metz, 2013) ve Fragnoli (2005) ise tarihçilerin araştırma ve tartışmalar yoluyla konuların doğru anlaşılmasında sorgulayıcı araştırmaya dayalı öğretimi çoğu zaman kullandıklarını belirtmiştir. Dolayısıyla öğretmenlerin öğrencilerinin tarihçiler, film yapımcıları, yayıncılar, yazarlar, araştırmacılar gibi geçmişin ortak anlayışlarını nasıl yapılandırdıkları konusunda bilgilenmelerine yönelik yaşantıları sunması gerekir. Öğrenci merkezi bu prosedürler, aslında bilim insanlarının bilgileri nasıl topladığını, analiz ettiğini, yorumladığını ve deney sonuçlarından hangi anlamlar çıkardığını yansıtmaktadır (Woelders, 2007). Minner, Levy ve Century (2010) bu konuda uygulamalı faaliyetlerin tek başına öğrencilerin kavramsal anlayışı ve değişimi için yeterli olmadığını; bu nedenle onların zamana ve öğrenmelerini yansıtmalarına ihtiyacı olduğunu belirtmiştir.Örneğin, derste öne sürülen bir soruya ya da hipoteze öğrenciler cevap verir vermez, öğretmen hemen sınıfta küçük grup ya da büyük grup tartışma kümeleri oluşturarak sorgulayıcı-araştırmaya dayalı bir sınıf ortamı yaratabilir; bu sayede öğrencilerin sosyal etkileşimi sağlanır ve kavramsal anlayışları gelişir. Benzer biçimde Ornstein ve Hunkins (2004) de ideal öğretim yönteminin ve sınıf ortamının, öğrenenlere doğrudan bilgileri öğretmek olarak değil, öğrenenlerin ne düşüneceğini öğrenmeleri ve sosyal ve zihinsel etkileşim yoluyla doğrudan öğrenmeyi öğrenebilmeleri ile ilişkili olduğunu ifade etmiştir.

Öğretim; açıklamadan ziyade bilgi, beceri ve değerleri keşfetmedir; bu durumun oluşması için sınıfta gerçekleşen öğrenmelere yönelik sosyal ve üstbilişsel bir bileşen olmalıdır. Nitekim bu bileşenlerden biri de sorgulayıcı-araştırmadır; çünkü bu öğrenme modelinin temelinde Sokratik öğrenme vardır. Dolayısıyla öğrencilerin sadece neyi düşündüklerini düşünmeleri değil, aynı zamanda nasıl düşündüklerini düşünmeleri ve düşündüklerini neden düşündüklerini düşünmeleri sağlanmalıdır ayrıca bunlar, öğrencilerce bilimsel yollarla ve kanıtlarla ifade edilmelidir. Sosyal bilgiler derslerinde konuları izole etmek ya da bölümlere ayırmak yerine, öğretmenlerin uygun sorgulayıcı-araştırmaya dayalı uygulamalar yoluyla konuları, kavramları ve bilimsel süreç becerileri bir bütünlük içinde bağlaması gerekir. Bu nedenle eğitim ortamlarında öğrenci iletişiminin teşvik edilmesi, kanıta dayalı karar verme, açık-uçlu söylemler, alternatifler arama, özgün çözümler sunma şeklinde sorgulayıcı-araştırma etkinliklerinin göz önünde bulundurulması gerekir (Barber, 2007; Gooding ve Metz, 2013).

Stripling 'in Sorgulayıcı-Araştırma Tabanlı Öğrenme Modeli

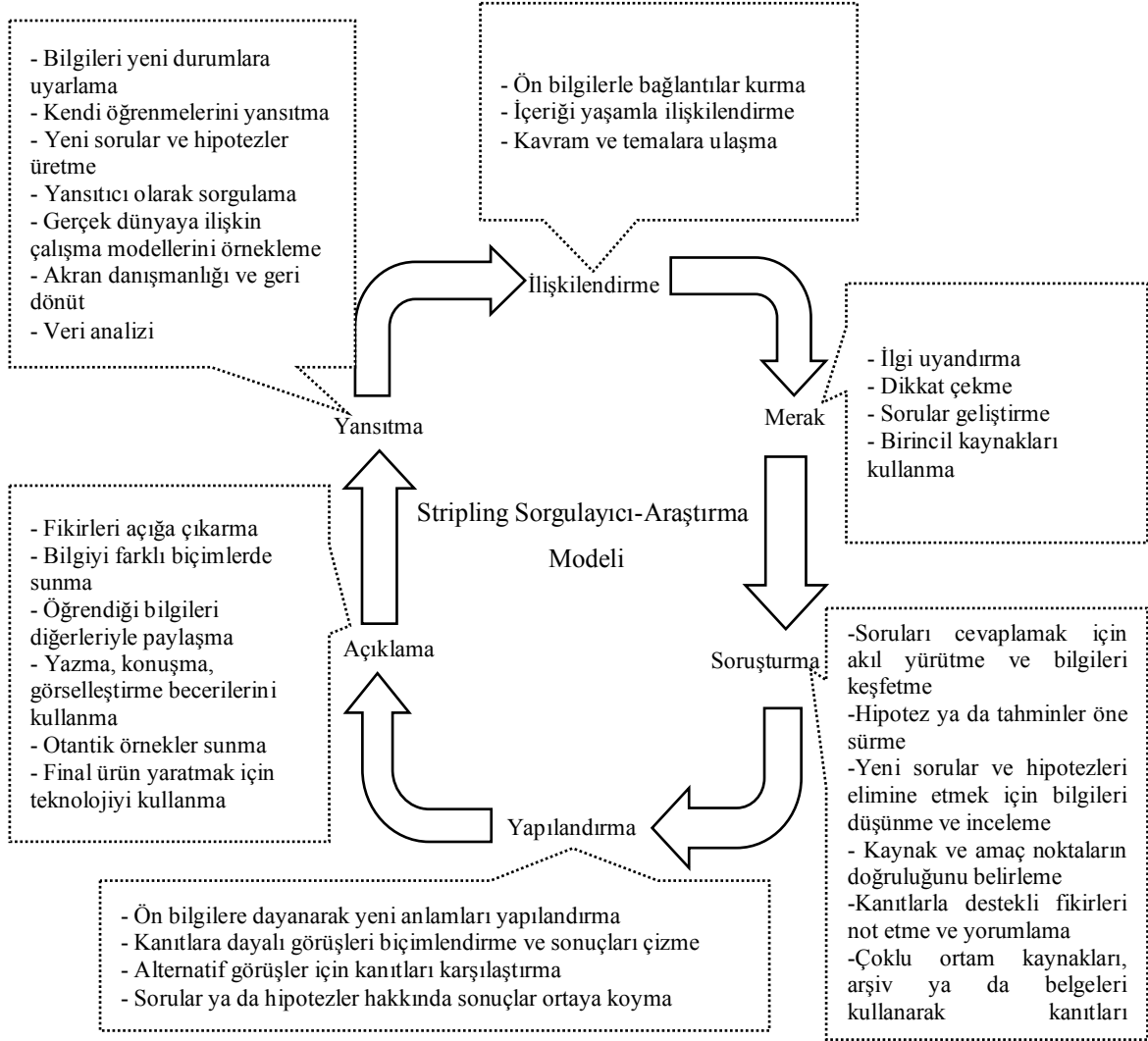
Stripling 'in Sorgulayıcı-araştırma tabanlı öğrenme modeli, altı aşamadan oluşur: (1) merak, (2) soruşturma, (3) yapılandırma, (4) açıklama, (5) yansıtma ve (6) ilişkilendirme'dir. Ders ilerledikçe, öğretmenler öğrencilere aşamaları tekrar ettirmek veya onları aşamalara döndürmek için öğrencilerini teşvik eder. Çünkü sorgulayıcı-araştırma, öğrencilerin kavramsal anlayışlarını

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013



yapılandırmalarına teşvik ederek onların yaşamlarını içerikle ilişkilendirmelerine fırsat tanıyan bir öğrenme yoludur. Stripling 'in sorgulayıcı-araştırma modelinin aşamaları ve uygulama sürecine ilişkin ayrıntılı açıklamaları Şekil 1' de gösterilmiştir (Stripling, 2008, 2009):



Şekil 1. Stripling 'in Sorgulayıcı-Araştırma Öğrenme Modeli

1. Merak Aşaması: Bu aşamada derse ilişkin dikkat ve merakın sağlanması ve öğrencilerin sorgulama ve araştırma sürecine dâhil olması amacıyla konuyla ilişkili poster, harita, kart veya görsellere yer verilir. Öğretmen yönlendirici bir anlayışla konuya ilgi çekmek ve merak uyandırmak için farklı bir olay sunar ve bununla ilgili sorular ve hipotezler tanımlar. Öğrenciler bu unsurları en az birkaç kez incelemelidir; böylece birbirlerinin cevaplarını okuyabilirler. Daha sonra, sınıf olarak öğrenciler görsellerle ilgili izlenimlerini tartışırlar. Bu iki etkinlik, öğrencilerin önceki bilgilerine ulaşarak mevcut konu hakkında ne bildiklerini düşünmeye, merak etmeye zorlar (Stripling, 2009). Öğrenciler bu unsurlar ile ilgili akıllarına gelen soruları yazmak için zihinsel olarak teşvik edilerek konuya ilişkin araştırma sorusunu oluşturduklarında aşama tamamlanır ve bir sonrakine geçilir (Luera, Killu ve O'Hagan, 2003).

2. Soruşturma Aşaması: Öğrenciler bu aşamada kavramları içeren kartlar, haritalar, görseller ve materyalleri etkin biçimde kullanırlar. Öğrenciler ana kaynakları kullanmaya, yansıtıcı

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013

olarak gözlem yapmaya, ön bilgi ve becerilerini, geçmiş deneyimlerini kullanmaya teşvik edilerek keşfetme sürecine katılır. Luera v.d., 'ne (2003) göre, bu aşamada öğrencilere araştırma problemini sorgulamaları, değişkenleri test etmeleri ve deneyler yapmaları için fırsatlar verilir. Öğretmen ise bu aşamada sorular soran ve rehberlik eden bir yardımcıdır.

3. Yapılandırma Aşaması: Bu aşama, sorgulayıcı-araştırma modelinin kalbidir, çünkü temel sorular etrafında ana kaynakları yorumlamayı, sonuçları biçimlendirmeyi içerir. Ana kaynakları yorumlama bir dizi becerileri içerir. Wineburg (2010) bu aşamayı öğrencilerin kavramsal anlayışlarına yardımcı olmak amacıyla “zihinsel bir çerçeve” olarak ifade etmiştir (Akt. Woyshner, 2010). Ona göre ana kaynakları yorumlamak için birkaç adım bulunmaktadır. Birincisinde, öğrenciler araştırmanın kaynağı, araştırmanın amacı ve araştırmanın neden yapıldığı üzerine akıl yürütürler. Bir sonraki adım, belirli bir zaman ve yer içinde dokümanı bağlamsallaştırmak ve yerleştirmektir. Bu aşamadan sonra, öğrenciler çalıştığı olay ya da durum üzerinde düşünmek için iyi bir araştırma, gözlem, sorgulama ya da deneme yapar. Daha sonra, dokümanı anlamak için geçmiş bilgiler veya bağlamlar kullanılır. Hemen ardından, öğrenciler söylenmeyenler veya atlananlar üzerinde tekrar düşünmeye, veri toplamaya teşvik edilir. Son olarak, söylenenler teyit ettirilir ki; bu katıldıkları veya katılmadıkları noktaları araştırmaları için bir kaynağı okumanın daha ötesine geçer. Bir yazı, konuşma, harita, belgesel, fotoğraf etrafında öğrencilerin bilgilerini yapılandırmaları sağlanır (Stripling, 2009; Dragon, 2013).

4. Açıklama Aşaması: Bu aşama, öğrencilerin araştırma ve sorgulama sürecine ilişkin konu ile ilgili bilgi, fikir ve görüşlerini ifade etme aşamasıdır. Öğrenciler yeni bir ürün geliştirmek ve kendi yeni anlayışlarını akranları ile paylaşarak kanıtlamaya çalışır ve bu durum onların öğrenmelerini güçlendirir. Öğrenciler, sorgulama ve araştırma süreci sonunda fikir, görüş ya da topladıkları bilgileri çeşitli şekillerde ifade ederler. Öğrenciler soruşturmalarını yapılandıracak uygun kanıtları belirler. Öğretmen araştırma sorusuna ya da deney sonucuna yönelik öğrencilerin fikirlerini açığa çıkarmak için sorular öne sürer ve onların keşfetme aşamasındaki deneyimlerine bir temel oluşturulur (Luera v.d., 2003; Stripling, 2009).

5. Yansıtma Aşaması: Bu süreçte modelin daha önceki evrelerine dönülebilir. Öğrenciler metabilşsel düşünme stratejilerini kullanarak öğrendiklerini günlük yaşamına transfer edebilir ya da ve hali hazırdaki dersleri anlamalarında kalan boşluklara yansıtabilirler. Luera v.d., (2003) bu süreci öğrencilerin kavramları ve becerileri yeni durumlara yansıtma biçiminde ifade etmiş ve genellikle bu bölümde yeni bir soru ve hipotez oluşturulduğunu belirlemiştir. Bu süreç devam eden bir değerlendirme ve analiz olarak da bilinir (Woyshner, 2010; Dragon, 2013), çünkü değerlendirme süreci, sorgulayıcı-araştırma sürecinin temeli olup; öğrenci davranışlarını ya da öğrenme çıktılarını içerir. Aşamada öğrenciler kendi çalışmalarını yansıtabilir ve birbirlerine dönüt verebilirler (Marek, 2008).

6. İlişkilendirme Aşaması: Bu aşamada birincil kaynaklar öğrencilerin zihinsel yapılarını ve bilgi örüntülerini ortaya çıkarmak için kullanılabilir. Öğrencilerin konular hakkında düşünme süreçleri, sorular eşliğinde çelişkili noktalara çekilir. Aşamada öğrenciler kavram yanılgılarını belirler, bakış açılarını sunulan bilgiler üzerinde test ederek yeniden inşa ederler. Genel temalar etrafında öğrenciler temel kavramları geliştirmek için kavram haritalarını kullanabilirler. Olaylar ile ilgili doğru ilişkilendirmeler yapılarak yorumlar geliştirilir, temel bilgi edinme yoluyla bağlamlar geliştirilerek bilgilerin anlamlı ve kalıcı olması sağlanır. Sonuç olarak aşamada öğrenciler, birincil kaynaklarla konular ya da sosyal olaylar arasında bağlantılar kurar (Stripling, 2009).

Smith, Cochran, Ware ve Shores'e (2009) göre, sorgulayıcı-araştırma, ağırlıklı olarak problemleri tartışarak ve bunlara alternatif çözümler üreterek öğrencileri özgür bir biçimde düşünmeye ve girişimci olmaya sevk eder. Öğrenciler sorular ve hipotezler üreterek akranlarını

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013



eleştirel gözle dinleyerek kendi sorularını cevaplamalarına yönelirler. Dolayısıyla bu model, öğrencilerin sorular ve hipotezler üzerinde akranları ile işbirliği içinde olmalarına, kendi kavram ve anlayışlarını oluşturmalarına yardımcı olan aktif bir yoldur. Sorgulayıcı-araştırmada, geleneksel olmayan şekillerde düşünme yolları geliştirilir, problem çözme ve farklı cevaplar sunma amacıyla sağlam kanıtlarla desteklenen bilgiler ortaya çıkartılır. Çünkü bu öğrenme modeli, öğrenci ve öğretmen arasında diyalog geliştirmede, kavram yanlışlarının ve yanlış anlamaların belirlenmesinde de en iyi yoldur (Gooding ve Metz, 2013). Wells (2011) bu öğrenme modelini bir öğretim felsefesi uygulaması olarak ifade etmiş ve genellikle problem temelli öğrenme, deneyimsel öğrenme ve işbirlikli öğrenme terimleri altında ifade edildiğini belirtmiştir. Bu yolla öğrenciler doğrudan deneyimlerinden hareketle kendi kavramsal anlayışlarını tanımlayarak, paylaşarak ve yeniden inşa ederek kendi anlamalarını oluştururlar. Maroney v.d.,'ne (2003) göre, geleneksel sınıflarda bir fikrin değeri ve yargılanması çoğunlukla öğretmen tarafından yapılırken, sorgulayıcı-araştırma sınıflarında öğrenciler araştırma, tartışma süreçleriyle fikirleri deneyebilir, devam edecekleri ya da vazgeçecekleri fikirlere karar verebilirler. Sonuç olarak sorgulayıcı-araştırma, bir problem ya da durumun temel özelliklerini açıklayan olası açıklamaları, çözüm önerilerini, toplanan kanıtların doğruluğunu test etmeyi, ayrıca kesin olmayan sonuçları geliştirmeyi içeren akıl yürütmeye ve keşfetmeye dayalı bir öğrenme süreci olarak ifade edilebilir. Bir başka deyişle, sorgulayıcı-araştırma; bilginin soruşturulması, araştırılması ve evreni daha iyi anlamak için net olguların keşfi olarak tanımlanabilir (İlter, 2013).

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırmada ön test ve son test kontrol gruplu yarı-deneyisel desen kullanılmıştır. Deneyisel desen, bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerinde etkisinin gözlenmesi ve test edilmesi amacıyla yapılan araştırma türüdür (Fraenkel ve Wallen, 2005, 267). Araştırmada kullanılan deneyisel yöntemde, deney ve kontrol grubu öğrencilerine ön test ve son test olarak; “*Akademik başarı testi*” verilirken, deneyisel uygulama bitiminden 8 hafta sonra akademik başarı testi tekrar “*kalicılık testi*” olarak uygulanmıştır. Çalışmada deney grubunda Stripling Sorgulayıcı-Araştırma Tabanlı Öğrenme Model’ine dayalı dersler yürütülürken, kontrol grubunda ise ortaokul 5.sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretmen Kılavuz Kitabındaki etkinlik ve yöntemlerle dersler yürütülmüştür.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu 2012-2013 eğitim-öğretim yılı bahar yarıyılı dönemi Bayburt İl merkezindeki Mahmut Kemal Yanbeğ Ortaokulu’ndan seçilmiştir. Bu okuldaki 5.sınıf şubeleri arasından yansızlık ölçütlerine göre belirlenen iki şubede (5/A) ve (5/C) öğrenimine devam eden toplam 54 öğrenci, araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Yansız atama, gerek deney grubunda gerek kontrol grubunda deneyisel uygulamaya katılan her bireyin eşit koşullara ve şansa sahip olması ve bağımlı değişkene ilişkin grup puanlarının deneyisel işlem farklılıklarından kaynaklanmasının önlenmesidir. Bir başka deyişle, yansız atama işlemi ile deneyisel işlem sonrası bağımlı değişkene ilişkin grup puanlarının deneyisel işlem öncesi farklılıklarından kaynaklanması önlenir (Johnson ve Christensen, 2004,268; Creswell, 2005,278). Araştırmada deney grubundaki toplam 26 öğrenciden 11’ i kız (% 42.30) ve 15’ i erkek (% 57.70); kontrol grubundaki toplam 28 öğrenciden 12’si kız (% 42.85) ve 16’si erkek (% 57.15) öğrencidir.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmayla Sosyal bilgiler dersinde sorgulayıcı-araştırma tabanlı öğrenme modelinin akademik başarıya etkisi sınanmak istendiğinden; programın amaçları doğrultusunda “Üretim, Dağıtım ve Tüketim” öğrenme alanı kapsamında “Ürettiklerimiz” ünitesinde öğrencilerin akademik başarılarını ve öğrenilen bilgilerin kalıcılık düzeylerini ölçmeye yönelik dört seçenekli, çoktan

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013



seçmeli toplam 25 sorudan oluşan “Akademik Başarı Testi” geliştirilmiştir. Öncelikle Sosyal bilgiler öğretmenlerin “Ürettiklerimiz” ünitesi konularında hangi kavram, olgulara değindiklerini ve öğrencilerin anlamakta zorluk çektiği konularını belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından öğretmenlerle informal mülakatlar gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerden alınan görüşler doğrultusunda sınıf düzeyine, ünite kazanımlarına ve öğrenci çalışma kitabındaki etkinliklere yönelik açık-uçlu, teşhis edici ve çoktan seçmeli seçeneklerden oluşan soru türleri belirlenmiştir. Soruların başarı testi içerisindeki dağılımı esnasında kapsam geçerliliği dikkate alınmıştır. Kazanımlarla ilgili soruların ünite konularını tam olarak kapsadığından ve her konunun yıllık planda konulara atfedilen tahmini sürelerle orantılı sayıda soruları ölçtüğünden emin olmak için bir belirtke tablosu oluşturulmuştur. Ünite kazanımlarına göre hazırlanan sorular, belirtke tablosunda Bloom taksonomisinin bilişsel alan hedeflerine göre düzenlenmiştir. Test sorularının hazırlanmasında özellikle daha geniş kapsamlı ve süreli kazanımların daha fazla soruyla temsil edilmesine dikkat edilmiştir. Akademik başarı testinin geçerlik ve güvenirlik çalışması için hazırlanan taslak başarı testi, 2012-2013 eğitim-öğretim yılında Bayburt İli Merkezindeki ortaokullarda öğrenim gören toplam 250 altıncı sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Yapılan madde analizi sonucunda 25 sorudan oluşan akademik başarı testindeki maddelerin madde güçlük değerlerinin ise .32 ile .84 arasında değiştiği; madde ayırtedicilik değerlerinin .29 ile .51 arasında değiştiği tespit edilmiştir. Testin ortalama gücü ise .56 olarak belirlenmiştir. Hazırlanan taslak başarı testinin maddelerinin birbiri ile tutarlılığını belirlemek veya ölçme sonuçlarının hatasızlığını ortaya koymak amacıyla testin güvenirlik analizi yapılmıştır. Yapılan güvenirlik analizi sonucunda başarı testin Kuder Richorson-20 (KR_{20}) değerinin .83 olduğu görülmüştür. Fraenkel ve Wallen’a (2005,150) göre, kullanışlı bir testin Kuder Richorson-20 (KR_{20}) değerinin en az .70 düzeyinde ve tercihen daha yüksek olması gerektiğidir. Yapılan güvenirlik işlemleri sonucunda, başarı testinin KR_{20} değerinin .83 olduğu ve yüksek bir güvenirliğe sahip olduğu ifade edilebilir.

Verilerin Analizi

Araştırmada verilerin analizinde SPSS 15.0 programı kullanılmıştır. Araştırmanın alt problemlerinin analizinde ise bağımlı ve bağımsız gruplar t-testi, ilişki örneklemeler (tekrarlı ölçümler) için tek faktörlü Varyans Analizi (One-Way Anova for Repeated measured) ve karışık ölçümler için iki faktörlü Anova (Two-Way ANOVA for Mixed Measures) kullanılmıştır.

Deneyisel Uygulama

Araştırmada deneyisel uygulama süresince deney grubunda öğretmen bilgiyi dağıtmadan öğrenmeyi kolaylaştırıcı rolde davranarak öğrencilerin aktif katılım yoluyla Stripling Sorgulayıcı-Araştırma Tabanlı Öğrenme Modeli ’nin (2008) aşamalarına uygun biçimde bilgileri yapılandırmasını sağlamıştır. Çalışmada öğrencilere kendi kendilerine ve akranları ile keşifler yapacak sorgulayıcı-araştırmaya dayalı bir sınıf ortamı yaratılmıştır.

1. Merak Uyandırma: Öncelikle deney grubunda sorgulayıcı-araştırma modelinin uygulanması amacıyla deney grubu öğrencileri küçük gruplar halinde işbirlikli çalışma gruplarına ayrılmıştır. Her çalışma grubunda farklı düzeylerde öğrencilerin bulunmasına dikkat edilmiştir. Başka bir deyişle, birbirine benzer homojen ama kendi içinde heterojen gruplar oluşturulmuştur. Böylece grupların birbirine denkliği sağlanmaya çalışılmıştır. Öğrencileri gruplara ayırmanın temel amacı, gruplar arasında etkileşimi etkin kılmak, grup üyelerinin işbirliği içinde birbirine yardımcı olmalarını ve sorumluluk üstlenerek grup içinde aktif olmalarını sağlamaktır. Aşamada derse ilişkin ilgi ve dikkatlerin çekilmesi amacıyla öğrencilere birincil kaynaklar sunulmuş, onların kafasını karıştıran bilimsel olarak yönlendirilmiş sorular üretilmiştir. Öğretmen yönlendirici bir anlayışla üzerinde çalışılan konuya ilişkin resimler, kartlar, grafikler ve haritalar sunmuştur.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013



2. Soruşturma Süreci: Öğretmen bu aşamada temel kavramlar etrafında sorgulayıcı araştırma sürecini başlatmış ve aktif katılım yoluyla sık sık sorular sorarak ve hipotezler üretterek öğrencilerin konuya ilişkin çeşitli kavramları ve becerileri keşfetmelerini sağlamıştır. Aşamada “*Sence ne anlama gelir?*”, “*Bu durum nasıl incelenebilir?*”, “*Bu duruma neden olan etmenler neler olabilir?*”, “*Bu konu ile ilgili günlük hayattan hangi örnekler sunulabilir?*”, “*Bu probleme ilişkin ne tür çözüm önerileri sunulabilir?*” gibi sorular yöneltilmiştir. Aşamada bilimsel bir araştırma gerçekleştirilmeye çalışılmıştır. Öğrenciler bu süreçte çeşitli teknolojik ürünleri ve referans kaynaklarını kullanarak bilgiler toplamaya, kanıtları doğrulamaya, formülleştirilmiş hipotezlere evet ya da hayır sorular sorarak muhtemel çözümleri bulmaya çalışmıştır. Dolayısıyla öğrencilere problemleri sorgulamaları, araştırmaları, değişkenleri test etmeleri amacıyla fırsatlar verilmiştir. Öğretmen ise yapılandırmacı sorularla öne sürülen öğrenci çözümlerini desteklemeye çalışmıştır.

3. Yapılandırma Süreci: Öğrencilerin soruşturma sürecinde ulaştığı çeşitli kavram ve fikirleri yeniden yapılandırmaları, kaynakları yorumlamaları ve ortaya çıkan sonuçları biçimlendirmeleri sağlanmıştır. Bu süreçte öğrencilerde bilimsel süreç becerilerin kullanımı teşvik edilmiştir. Öğrenciler soruşturma sürecinde sorgulama, grafik oluşturma, harita okuma ve yorumlama, araştırma, gözlem, deneme, görüşmeler yaparak topladığı verileri düzenlemeye, kanıtlamaya, tartışmaya ve sonuç çıkarmaya çalışmıştır.

4. Açıklama Süreci: Aşamada öğrencilerden soruşturma sürecinde topladığı bilgileri ve yapılandırma sürecinde yeniden inşa ettikleri kavramları çeşitli biçimlerde açıklamaları istenmiştir. Bu sayede öğrencilerin topladığı bilgileri akranları ile paylaşmaları ve kanıtlarla desteklemeleri sağlanmıştır. Öğrencilerin topladıkları verileri analiz etmeleri, yorumlamaları, fikirlerini sentezlemeleri ve modeller inşa ederek kavramları açıklamaları sağlanmıştır. Öğretmen, araştırma sorusuna ya da deney sonucuna yönelik öğrencilerin fikirlerini açığa çıkarmak için sorular öne sürmüş ve onların soruşturma ve yapılandırma aşamasındaki kavramsal yapısına ve deneyimlerine bir temel oluşturmuştur.

5. Yansıtma Süreci: Bu aşamada öğrencilerden kavramları ve becerileri yeni durumlara uyarlamaları ve gerçek dünyaya ilişkin çalışma modellerinden örnekler sunmaları, topladıkları bilgileri kanıtlarla desteklemeleri istenmiştir. Aşamada yeni sorular sorularak ve kaynaklar sunularak (ör. grafik, belge, gazete, film, harita) sorgulama ve araştırma sürecine devam edilmiştir. Öğrenciler, yeni anlayışlarını ve yeteneklerini genişleterek öğrendiklerini yeni durumlara uygulamaya çalışmıştır. Sonuç olarak aşamada öğrencilerin kendi çalışmalarını yansıtmaları ve birbirlerine dönüt vermeleri sağlanmıştır.

6. İlişkilendirme Süreci: Bu aşamada öğrencilerden önemli fikirlerde birleştirmeler, olaylar ile ilgili doğru ilişkilendirmeler yapmaları ve olası çözüm yolları üretmeleri istenmiştir. Ayrıca öğrencilerin düşünme süreçleri belirli noktalara çekilerek üzerinde çalışılan konuya ilişkin yorumlar geliştirmeleri sağlanmıştır. Aşamada öğrencilerin temel bilgi edinme yolları ile bağlantılar kurmaları ve bu sayede üst düzey bilişsel öğrenmeler kazanmaları sağlanmıştır. Sonuç olarak bu aşamada öğrencilerin sosyal olaylarla bağlantılar kurmaları sağlanmış ve sorgulama ve araştırma süreci sona ermiştir.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmada deney grubunda uygulanan Stripling sorgulayıcı-araştırma tabanlı öğrenme modeli, kontrol grubunda uygulanan 5.sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretmen Kılavuz Kitabındaki etkinlik ve yöntemlerle karşılaştırılarak öğrencilerin akademik başarı düzeyleri ve öğrenmede kalıcılık üzerine yansımaları belirlenmeye çalışılmıştır.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013



Elde edilen bulgulara göre, deney grubu öğrencileriyle kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarı ön test ve son test puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde bir farklılık tespit edilmiştir. Ortaya çıkan bu anlamlı farklılığın deney grubu öğrencileri lehine olduğu görülmüştür. Deneyisel uygulama sonunda deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin akademik başarı düzeylerinde artışlar gözlenmiştir. Ancak deney grubu öğrencilerinin akademik başarı ve öğrenmede kalıcılıklarında kontrol grubu öğrencilerine göre daha fazla artış olduğu belirlenmiştir. Bir başka deyişle, Stripling sorgulayıcı-araştırma tabanlı öğrenme modelinin Sosyal bilgiler dersi öğretiminde öğrenci başarısı ve öğrenmede kalıcılık üzerinde daha anlamlı düzeyde olumlu etkilerinin olduğu tespit edilmiştir. Bu durumda Sosyal bilgiler dersi öğretiminde sorgulayıcı-araştırma tabanlı öğrenme modeli kullanımının öğrencilerin akademik başarısını artırmada ve öğrenilen bilgilerin kalıcılığında etkili olduğunu söylemek mümkündür.

Yurt içinde farklı disiplinlerde yapılan çalışmalar, araştırmada ortaya çıkan bu bulguyu destekler niteliktedir. Örneğin, Köksal (2011) Fen ve Teknoloji dersinde sorgulayıcı-araştırma tabanlı öğrenme modelinin tahmin etme, verileri kaydetme, değişkenleri kontrol etme, deney ve sonuçlar sunma, verileri farklı formlarda gösterme becerilerini geliştirdiğini tespit etmiştir. Bayır ve Köseoğlu (2013) yaptığı çalışmada sorgulayıcı odaklı kimya öğretiminin öğretmen adaylarının mesleki rollerine yönelik tutum ve davranışlarında geleneksel bilgi aktarıcısından yapılandırmacı öğretmen rolüne doğru bir değişim yarattığı sonucunu ortaya çıkarmıştır. Babadoğan ve Gürkan'ın (2002) çalışmasında, sorgulayıcı öğretim stratejisine göre düzenlenen ve yürütülen bir öğretim sürecinin anlamlı öğrenmeler gerçekleştirdiği ve öğrencilerin yorumlama becerilerinde artışlar ortaya çıkardığı gözlenmiştir. Tatar (2006) ise yaptığı doktora çalışmasında sorgulayıcı-araştırma tabanlı öğrenme yaklaşımı ile öğrencilerin akademik başarı, bilimsel süreç becerileri ve Fen'e ilişkin tutumlar üzerinde olumlu ve önemli etkiler belirlemiştir. Yurt dışında yapılan çalışmalar incelendiğinde ise araştırma sonuçları ile benzerlik gösteren farklı disiplinlere ve yaş gruplarına yönelik çok sayıda çalışmaların olduğu görülmüştür. Örneğin, Billings (2001) sorgulama tekniğini kullanarak yaptığı çalışmada öğrencilerin sürekli sorular ve hipotezler üretmekten düşünmekten keyif aldığını, bu sayede zihinsel ve duyuşsal gelişimlerinde artışlar gözlendiğini belirlemiştir. Wadden (2003) çalışmasında sorgulayıcı-araştırma öğretimiyle öğrencilerin mevcut bilgi ve deneyimlerinden hareketle yeni bilgilerini yapılandırdıklarını, söylemlerini teşvik ederek spontane ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirdiklerini tespit etmiştir. Taylor (2008) güdümlü sorgulayıcı-araştırma öğretiminin öğrenme bozukluğu olan öğrencilerde çeşitli işbirlikli öğrenme biçimlerinde (tüm sınıf, küçük grup, akran) anlamlı farklılıklar yarattığını, akademik ve sosyal başarı şanslarını artırdığı, sonuç olarak olumlu öğrenme deneyimlerini kazandırdığını ortaya çıkarmıştır. Beshears (2012) ise bu modelle yapılan öğretimle öğretmenlerin çoğunluğunun deneyisel süreç boyunca algılarının düzenli olarak değiştiği, Sosyal bilgiler öğretimindeki rollerinin öğretmen merkezli yaklaşımdan öğrenci merkezli bir inanç sistemine doğru bir değişim yaşandığını belirlemiştir. Gooding ve Metz (2013) sorgulayıcı-araştırmaya dayalı Sosyal bilgiler dersleri alan öğrencilerin almayan öğrencilere göre zihinsel becerilerini akademik ve eşit düzeyde kullanma açısından daha başarılı olduğunu tespit etmiştir. Araştırmalar sorgulayıcı-araştırma tabanlı öğrenme modelinin bilim, teknoloji, Fen, mühendislik ve matematik disiplinlerinde, ayrıca ilgi, tutum, motivasyon, inanç ve doğal ön yargılar konusunda değişimler ortaya koyduğu yönündedir. Benzer biçimde sorgulayıcı-araştırma tabanlı öğrenmenin öğrenme yeterliliği, bilgiler arasında uygun bir denge kurma, üstbilişsel becerileri kullanma, kişisel güdülenme, sosyal katılım, demokratik tutum ve değerler üzerinde geleneksel yaklaşımdaki yöntemlere oranla daha etkili olduğu ortaya çıkmıştır (Kuhn, Black, Keselman ve Kaplan, 2000; Steeves, 2005; Degenhart, 2007; Taft, 2008; Stewart, 2008; Chang, 2013). Newby ve Higgs (2005) sorgulayıcı-araştırmaya dayalı sınıfların öğrencilerin zihin alışkanlıklarını teşvik ettiğini ve sorgulama yoluyla çocukların çoğu yaş düzeylerinde temel araştırma yöntemlerini kullanmayı öğrendiğini belirlemiştir. Araştırma bulguları, öğrencilerin

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013



hiyerarşik olarak analiz, değerlendirme ve sentez düzeyindeki metabilşsel becerilerini güçlendirdiğini kavramsal anlayışlarını geliştirici fırsatlar sağladığını ortaya koymaktadır.

Etkili Sosyal bilgiler öğretmenleri öğrencilerinin sorgulayıcı-araştırma sürecine etkin katılmaları için bağımsız ve yansıtmacı tartışmalara, işbirlikli öğrenme ortamlarına, problem çözmeye yönelik fırsatlar yaratır (Sunal ve Haas, 2005). Sosyal bilgiler içinde sosyal dünyaya ilişkin çeşitli olgu ve olaylar için kanıtların temel alındığı açıklamalar, önerilen farklı fikir ve görüşler yer alır. Öğrenciler sosyal dünyayı inceledikçe ve Sosyal bilgiler dersinde bilgilerini geliştirdikçe sorgulayıcı-araştırma becerilerini sık kullanmaktadır. Bu sayede öğrenciler günlük deneyimlerinden hareketle sorular, hipotezler ve bunlara akılcı çözümler sunar (NCSS, 1994b). Çünkü öğrenciler, sorgulayıcı-araştırma öğrenme modeliyle ilgi, kültür ve zihinsel sermayelerini kullanmaya çalışırlar. Bu model, ev ile okul yaşamını birbirine bağlayan önemli bir yoldur (Ikpeze, 2004). Benzer biçimde sorgulama; diyalog kurma ve sınıf tartışmaları aracılığıyla çeşitli konularda karar verme ve eleştiri geliştirme becerilerinin gelişimine de yardımcı olur. Bu açıdan sorgulayıcı-araştırma tabanlı öğrenme, öğrencilerin gözlem, okuma-yazma, zorlayıcı konularda akıl yürütme, sorular üretme, deneme ve modeller oluşturma gibi çeşitli bilimsel okuryazarlık becerilerin gelişimini teşvik eder (Wells, 1992). DiPasquale v.d., (2003) sorgulayıcı-araştırma temelli öğretimle öğrencilerin güçlü olumlu hissiyatlarını ifade ettiklerini, analitik ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirdiklerini, bu yolla hipotezler ve yapılan deney sonuçları hakkında düşünmeye çalıştıkları dolayısıyla bilimsel sürecin bir parçası olduklarını ortaya çıkarmıştır. Nitekim Thomas (2000) performansa ve sürece dayalı yöntemlerin ve sorgulama yaklaşımının öğrencilerin kritik konularda karar verme, problem çözme ve araştırma gerektiren belirli bir zaman içinde gerçekçi ürünler ve sunumlarla sonuçlanmasını sağladığını belirtmiştir.

Sonuç olarak gerek mevcut araştırma sonuçları gerek literatürdeki ulusal ve uluslararası araştırma bulguları sorgulayıcı-araştırma modelinin öğrencilerin akademik başarı, ortak görüş, inanç, tutum ve bakış açılarının ortaya çıkarılıp geliştirilmesinde etkili olduğunu ortaya çıkarmıştır. Bu noktada sorgulayıcı-araştırma tabanlı öğrenme modelinin, öğrenci kalıtımında geleneksel yapıdan çok daha fazla başarılı sonuçlar ortaya koyduğu görülmüştür. Yapılan çalışmalarda sorgulayıcı araştırmanın “zihinsel düzensizlik” ya da “karmaşıklık” değil, aksine dikkatli bir “düzen” ve tüm öğrencilerin daha fazla düşünsel anlamda sorumluluk aldığı bir faaliyet olarak ortaya çıktığı görülmüştür. Dolayısıyla sorgulayıcı araştırma; bilim iş birliği, diğeri ile çalışma, disiplinlerarası entegrasyon, içerik analizi, yaşamla ilişkilendirme, fikir alışverişi, eleştirel düşünme, tartışma, karar verme gerektirmektedir. Bu açıdan sorgulayıcı araştırma, öğrenilen diğer tüm içeriklerin varlığını talep etmesi ve üst düzey düşünmeye dayalı süreçleri etkin kılması nedeniyle “metaiçerik” ve “metabilşsel” bir karaktere sahip olduğu ifade edilebilir. Bütün bunlar, Sosyal bilgiler öğretiminde ve öğrenmede önemlidir; çünkü bu beceriler, sosyal dünyanın keşfi ve incelenmesi ve sosyal olgulara ilişkin problemlerin çözümleri için gereklidir. Bu noktada sorgulayıcı-araştırma tabanlı öğrenme modeli, öğretmenler tarafından öğrencilerin derse yönelik başarı, tutum ve eğilimleri, akademik motivasyonlarını ve öğrenmede kalıcılıklarını artırmada kullanılabilir. Temel eğitimde öğrencilerin bilgi ve kavramsal sorgulamaları, güncel olaylara ve sorunlara ilişkin çözüm yolları üretmeleri açısından sorgulayıcı-araştırma, öğrenme becerilerinin ortaya çıkarılıp geliştirilmesi ve Sosyal bilgiler öğretiminde yaygınlaştırmakla kullanılması önerilebilir.

KAYNAKÇA

AAMERICAN ASSOCIATION FOR THE ADVANCEMENT OF SCIENCE [AAA]. (1990). Science for all Americans: *Project 2061*. New York.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013



- BABADOĞAN, C. ve GÜRKAN, T.(2002). Sorgulayıcı öğretim stratejisinin akademik başarıya etkisi. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama* 1(2), 147-160
- BARBER, J. (2007). *Seeds of Science /Roots of Reading*. Program Overview. Berkeley, CA: Delta Education
- BAYIR, E. ve KÖSEOĞLU, F.(2013).Sorgulayıcı-Araştırma Odaklı Mesleki Gelişim Çalıştayına Katılım Sonrası Kimya Öğretmen Adaylarının Öğretmen Rolüne İlişkin Anlayışlarının İncelenmesi. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education*, Volume 2, Issue 3
- BESHEARS, M.C.(2012).*Inquiry-Based Instruction in the Social Studies: Successes and Challenges*. The Doctoral dissertation, (ProQuest Digital), University of Arkansas.
- BILLINGS, R.L.(2001). *Assessment of the Learning Cycle and Inquiry Based Learning in High School Physics Education*. The Master of Reserch,(ProQuest Digital), Michigan State University
- BROPHY, J. and ALLEMAN, J. (2007). *Powerful Social Studies for Elementary Students*. (2th Edition). Thomson Wadworth.
- BSCS. (2006). *The BSCS 5E instructional model: Origins and effectiveness a report for the office of science education national institutes of Health*, Web:<http://www.bscs.org> adresinden 10 Eylül 2013'te alınmıştır.
- CHANG, Y.J. (2013). *The Effect of Agent-Based Lectures on Student Learning and Conceptual Change in an Online Inquiry-Based Learning Environment*. The Degree of Doctor of Philosophy, (ProQuest Digital),Indiana University.
- CRESWELL, J. W. (2005). Educational Research. Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research. (2th Edition). Newjersey: Pearson Ed.Inc
- DEGENHART, H.S. (2007).*Relationship of Inquiry-Based Learning Elements on Changes in Middle School Students' Science, Technology, Engineering, and Mathematics (Stem) Beliefs and Interests*.The Degree of Doctor of Philosophy. (ProQuest Digital). Texas A&M University.
- DIPASQUALE, D., MASON, C. and KOLKHORST, F. (2003). Exercise in inquiry: Critical thinking in an inquiry-based exercise physiology laboratory course. *Journal of College Science Teaching*, 32(6), 388-393
- DRAGON, T. (2013). *The Impact of Integrated Coaching and Collaboration within an Inquiry Learning Environment*.The Doctoral dissertation,(ProQuest Digital), University of Massachusetts Amherst,
- FRAENKEL, J. R and WALLEN, E. N. (2005). *How to design and emulated research in education*. (6th Edition). McGraw Hill,
- FRAGNOLI, K. (2005). Historical inquiry in a methods classroom: Examining our beliefs and shedding our old ways. *The Social Studies*, 96 (6), 247-51.
- GEIER, R., BLUMENFELD, P. C., MARX, R. W., KRAJCIK, J. S., FISHMAN, B., SOLOWAY, E., and CLAY-CHAMBERS, J. (2008). Standardized test outcomes for students engaged in inquiry-based science curricula in the context of urban reform. *Journal of Research in Science Teaching*, 45(8), 922-939

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013



- GOODING, J. and METZ, B. (2013). National standards connect disciplines through the process skills of inquiry. *Journal of Virginia Science Education* Volume 4, (2). (p.52-80).
- HANSEN, M.L.(2002). Defining inquiry. *The Science Teacher*, 69, 34-37
- HESSBERG, K.(2012). *PBL? A Case Study of Inquiry Learning in a Secondary Civics Course*.The Dissertation (ProQuest Digital) University of Virginia,
- IKPEZE, C. (2004). *Connecting The Bits: Inquiry-Based Learning, The World Wide Web And Literacy Acquisition in An Urban Fifth Grade Classroom*. Degree of Doctor of Philosophy, (ProQuest Digital), the State University of New York At Buffalo
- İLTER, İ.(2013). *Sosyal Bilgiler Öğretiminde 5E Öğrenme Döngüsü Modelinin Öğrenci Başarısına, Bilimsel Sorgulayıcı-Araştırma Becerilerine, Akademik Motivasyona ve Öğrenme Sürecine Etkileri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- JOHNSON, B. and CHRISTENSEN, L. (2004). *Educational Research Quantitative Qualitative and Mixed Approaches*. (2th Edition). Pearson Education Research Navigator
- KÖKSAL, E.Y.(2011). Fen ve teknoloji dersinde sorgulayıcı araştırma yönteminin öğrenciler tarafından değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi* Cilt:19 No:3 s.819-848
- KUHN, D., BLACK, J., KESLEMAN, A.and, KAPLAN, D. (2000). The development of cognitive skills to support inquiry learning. *Cognition and Instruction*, 18(4), 495-523.
- LLEWELLYN, D. (2005). *Teaching high school science through inquiry*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- LUERA, G.R., KILLU, K. and O' HAGAN, J. (2003). Linking Math Science And Inquiry Based Learning Examples From A Mini Unit On Volume. *School Science and Mathematics* Vol. 103(4).
- MAREK, E. A. and CAVALLO, A. M. (2008). *The Learning Cycle: Elementary School Science and Beyond*. Portsmouth, NH: Heinemann,
- MARONEY, A. S. FINSON, D.K, BEAVER, and J. JENSEN, M.M. (2003). Preparing For Successful Inquiry in Inclusive Science Classroom. *Teaching Exceptional Children* Vol. 36 No E.p. 8-25,
- MINNER, D., LEVY, A. and CENTURY, J. (2010). Inquiry-based science instruction-What is it and does it matter? Results from research synthesis from years 1984 to 2002. *Journal of Research in Science Teaching*, 47(4), 474-496
- NATIONAL COUNCIL FOR THE SOCIAL STUDIES. [NCSS]. (1994). *Curriculum Standard for the Social Studies: Expectations of Excellence*. Bulletin 89 Washington, DC:
- (1994b). *Expectations of excellence: curriculum standards for Social studies*. Washington DC. National Academy Press
- NATIONAL RESEARCH COUNCIL[NRC], (2000). *Inquiry and National science education standards*. Washington, DC: National Academy Press.
- NATIONAL SCIENCE EDUCATION STANDARDS [NSES]. (2012). *Inquiry and the National Science Education Standards: A Guide for Teaching and Learning*. National Academy Press, Constitution Avenue, NW, Washington, DC
- NEWBY, D. E. and HIGGS, P. (2005).Using inquiry to teach social studies. *The Charter Schools Resource Journal*, 1, p.20-31.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013



- Web: www.cmich.edu/academics/educ_humanservices/units/EHSTCSRJ/Documents/newbyhiggs6.pdf adresinden 10 Şubat 2013'te alınmıştır.
- NEWBY, D. E. (2004). Using Inquiry to Connect Young Learns to Science. *National Charter Schools Institute Learning Resources*. Web: [www.Nationalcharterschools.Org/Uploads/Pdf/Resource_2_0040617125804_Using %20 Inquiry. Pdf](http://www.Nationalcharterschools.Org/Uploads/Pdf/Resource_2_0040617125804_Using%20Inquiry.Pdf) adresinden 10 Şubat 2013'te alınmıştır.
- ORNSTEIN, A. and HUNKINS, F. (2004). *Curriculum foundations, principles and issues*. Boston, MA: Pearson Education, Inc.
- SMITH T., COCHRAN, R., WARE, D., and SHORES, M., (2009). *Mathematical investigations in inquiry-based courses for pre-service teachers*. Web: http://mathed.asu.edu/crume2009/Smith_LONG.pdf adresinden 8 Ocak 2013'te alınmıştır.
- STEEVES, K. (2005). History: Uncovering the past through inquiry. In R. AUDET and K. JORDAN (eds). *Integrating Inquiry Across the Curriculum*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press. p.65-84.
- STEWART, K.S.S.(2008). *Students' Perceptions of the Important Outcomes of Inquiry-Based Teaching and Learning*. A Thesis Submitted in Partial Fulfillment of Requirements for the Degree of Doctor of Philosophy. (ProQuest Digital). McGill University Montreal, Canada
- STRIPLING, B. (2008). Inquiry: Inquiring minds want to know. *School Library Media Activities* Vol. XXV No.1 pp.50-52,
- Web: www.teachingbooks.net/content/InquiringMindsWantToKnow-Stripling.pdf adresinden 9 Ocak 2013'te alınmıştır.
- (2009). Teaching with Primary Sources Quarterly. *Library of Congress* Vol.2.No.3.
- SUCHMAN, R.(1962). *The elementary school training program in scientific inquiry*. On cover: Title VII, project number 216. A project of the Illinois studies in inquiry Urbana University of Illinois
- SUNAL, C. S. and HAAS, M. E. (2005). *Social studies for elementary and middle grades a constructivist approach* (2th Edition). Pearson Education.
- TAFT, T. (2008). *Scientific inquiry as a learning strategy across disciplines in middle school*. A Master Thesis in Education, (ProQuest Digital), Pacific Lutheran University
- TATAR, N. (2006). *İlköğretim Fen Eğitiminde Araştırmaya Dayalı Öğrenme yaklaşımının Bilimsel Süreç Becerilerine, Akademik Başarıya ve Tutuma Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- TAYLOR, J.A. (2008). *Social Competence and Collaborative Guided Inquiry Science Activities: Experiences of Students Wait Learning Disabilities*. The Degree of Doctor of Philosophy. (ProQuest Digital). Queen's University Kingston, Ontario, Canada.
- THOMAS, J. W. (2000). A Review of Research on Project-Based Learning. *This Research Review and the Executive Summary are available on the Web at* http://www.bie.org/research/study/review_of_project_based_learning_2000 adresinden 5 Nisan 2013'te alınmıştır.
- TRETTER, T. R., and JONES, M. G. (2003). Relationships between inquiry-based teaching and physical science standardized test scores. *School Science and Mathematics*, 103(7), 345.
- WADDEN, S.L.(2003). *Inquiring Minds Inquiry-Based Learning in Primary Classrooms*. Research Master of Arts in Education, (ProQuest Digital), Mount Saint Vincent University

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013



-
- WELLS, A. (2011). *Inquiry-Based Learning: Fact Or Fallacy?* Resercah of Education,(ProQuest Digital),University of Manitoba Winnipeg, Manitoba
- WELLS, G. (1992). Language and The Inquiry-oriented curriculum. *Curriculum Inquiry*, Vol.23. No.3 pp.233-269
- WOELDERS, A. (2007). Using film to conduct historical inquiry with middle school students. *The History Teacher*, 40(3), 363-386.
- WOYSHNER, C. (2010). Inquiry teaching with primary source document an iterative approach. *Social Studies Research and Practice*. Vol. 5. No:3
- ZARRILO, J. J. (2000). *Teaching elementary social studies principles and applications*. Library of Congress in Publications Data. Pearson Merril Prentice Hall

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013





ALMANCA ÖĞRETMEN ADAYLARININ ALMAN DİLİNE YÖNELİK MOTİVASYON DÜZEYLERİNİN SAPTANMASI*

*Bahar İŞİGÜZEL***

ÖZET

Bu çalışmanın amacı, Almanca öğretmen adaylarının Alman diline yönelik motivasyon düzeylerinin belirlenmesidir. Araştırmanın katılımcılarını, 2012-2013 öğretim yılında Türkiye'nin 7 bölgesinde yer alan 9 devlet üniversitesi Almanca Öğretmenliği programlarının son sınıfında öğrenim gören 300 Almanca öğretmen adayı oluşturmaktadır. Verilerin toplanmasında "Almanca Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Ölçeği (AÖYMÖ)" ve kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Ölçeğin Alman kültürüne ilgi, olumlu sınıf ortamı, sosyal ve eğitim olanakları, başarı isteği olmak üzere dört alt boyutu vardır. Kişisel bilgi formunda katılımcılarına araştırmada bağımsız değişken verileri olarak kullanılacak olan cinsiyet, yaş ve akademik ortalama hakkında sorular yöneltilmiştir. Bu değişkenlerin Almanca öğrenmeye yönelik motivasyon düzeylerinin ortalama puanı ile farklılaşma durumu belirlenmeye çalışılmıştır. Verilerin analizi sonucunda, Almanca öğretmen adaylarının genel Almanca öğrenmeye yönelik motivasyon düzeylerinin orta düzeyde olduğu saptanmıştır. Ölçeğin alt boyutları olan Alman kültürüne ilgi, olumlu sınıf ortamı, sosyal ve eğitim olanakları ve başarı isteği boyutlarında da orta düzeyde bir motivasyon düzeyi hesaplanmıştır. Almanca öğretmen adaylarının kişisel bilgi formunda cevaplamış oldukları bağımsız değişkenler ile motivasyon düzeylerinin farklılaşma durumunu saptamak amacıyla, bağımsız gruplar t-test ve tek yönlü varyans analizi tekniği kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının Alman diline yönelik motivasyon düzeyleri ile bağımsız değişkenler arasında yapılan fark analizleri sonucunda, her iki cinsiyette de motivasyon düzeyi açısından cinsiyet değişkeninin anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır. Yaş ile akademik ortalamasının puanları motivasyon düzeyi puanları ile analiz edildiğinde, genel motivasyon düzeyi açısından yaş ve akademik ortalama değişkenlerinin de anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Motif, motivasyon, Almanca, Alman dili eğitimi, Almanca öğretmenliği, Almanca öğretmen adayı.

*Bu makale Crosscheck sistemi tarafından taranmış ve bu sistem sonuçlarına göre orijinal bir makale olduğu tespit edilmiştir.

** Yrd. Doç. Dr. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, El-mek: bahar.isiguzel@nevsehir.edu.tr



DETERMINE THE MOTIVATION LEVEL OF THE PRESERVICE GERMAN TEACHERS TOWARDS THE GERMAN LANGUAGE

ABSTRACT

The purpose of this study is to determine the motivation level of the preservice German teachers towards the German language. The participants of the study consist of 300 preservice German teachers from nine higher education institutions in Turkey during the 2012–2013 education year. The data were collected by the “Motivation Scale for German Language Learning” and a set of questions. The scale has four dimensions: interest to German culture, positive class atmosphere, social and educational opportunities, willingness for achievement. The set of questions include information about their gender, age and academic average. To analyse the differences between the preservice German teachers` level of motivation and independent variables gender, age and academic average independent sample t - test analysis and one- way (ANOVA) analysis are used. The study results reveal that preservice German teachers had an average motivation level towards to German Learning. The teachers also have an average motivation level in the dimensions of the motivation scale: interest to German culture, positive class atmosphere, social and educational opportunities, willingness for achievement. The teachers have the highest level of motivation by the factor interest to German culture and the least level by the factor positive class atmosphere. The result of the analyses shows that there was no significant difference between the preservice German teachers` level of motivation and the characteristics of the participants as independent variables gender, age and academic average.

Key Words: Motiv, Motivation, German language teaching, foreign language, preservice German teacher.

GİRİŞ

İnsanların belli bir hedefe doğru yön kazanmasında etkili olan yönetici nitelikteki kuvvetler olan motifler (güdüler), kişilerin davranış şeklini etkileyen amaçlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Her motif, bir davranışta bulunurken enerji sağlayan etkin ve içsel bir güçtür. Çetinkanat’a (2000: 9) göre “motif, herhangi bir amaç için insanı harekete geçiren içsel bir durumdur”. Motivasyon, “kişisel davranışları etkileyen tüm motiflerin bütünü” olarak tanımlanmaktadır (Heckhausen, 1977: 175). Motivasyonu oluşturan motifler “harekete geçme sebebi, bir itici güç” olarak nitelendirilir (Wahrig-Burfeind, 2008: 248). İtici güç “davranış biçimlerini etkin hale getiren ve aynı zamanda da yönlendiren bir faktördür” (Schröder, 1992: 149). Motivasyon, bu harekete geçme sebeplerinin toplamı olarak “hareket ettirme, ilgi uyandırma, etki yapma, teşvik etme anlamlarına gelen latince “movere” kelimesinden türemiştir” (Kramer, 2006: 73; Kidd 1979: 94). Özetle, motivasyon, bireyin herhangi bir hedefe ulaşmayı istemesindeki içsel sürecin nedeni olarak motivasyon davranışa neden olur ve bireyi harekete geçiren bir güç olarak davranışı belirler. Kullmann & Seidel (2000) motivasyonun başlangıçta öğrenen için gerekli olan güç ve enerjiyi sağladığını ve motivasyonsuz hiçbir öğrenme sürecinin beklenen hedefe ulaşamayacağını belirtmişlerdir. Motivasyon ile öğrenme performansı arasında döngüsel bir ilişki vardır. Schumann (2004: 264), güçlü bir motivasyon ile öğrenme süreci arasındaki döngüyü şöyle açıklamaktadır: “Pozitif

duygular (motivasyon), bilişsel süreci olumlu yönde etkiler; bilişsel süreç yeni bilgiye ulaştırır; öğrenilen yeni bilgi de, pozitif duyguları (motivasyon) güçlendirir”. Her alanda olduğu gibi motivasyon, yabancı dil eğitimi alanında da yabancı dilin öğrenilmesi sürecinde “başarının anahtarı” olarak nitelendirilmektedir (Brown, 1980; akt. Apeltauer, 1997: 111).

Yabancı dil öğretmeni yetiştirilmesi süreçlerinde öğretmen adaylarının öğretmeni olacakları söz konusu yabancı dile karşı motivasyonları ve motivasyonlarının düzeyi önem kazanmaktadır. Özellikle Almanca öğretmeni yetiştirme sürecinde Almanca öğretmenliği programına giren öğretmen adaylarının çoğunlukla İngilizce testiyle bu programı kazanmaları sonucu öncelikli hedef olarak hazırlık sınıflarında iki dönem boyunca Almancayı öğrenme sürecine girmektedirler. Hazırlık sınıfının ardından alınan 8 dönemlik lisans eğitimleri boyunca Alman dilinde kendilerini geliştirmeleri gerekmektedir. Bu bağlamda Alman diline karşı tutumları daha nitelikli Almanca öğretmeni olma yolunda önemli bir boyut olarak karşımıza çıkmaktadır.

Çalışmanın amacı doğrultusunda Almanca öğretmen adaylarının Alman diline yönelik genel motivasyon düzeyleri ile alt boyutlarının düzeyleri belirlemeye çalışılacaktır. Ayrıca, genel motivasyon düzeyi ortalama puanı ile cinsiyet, yaş, akademik ortalama, gibi bağımsız değişkenler arasında anlamlı bir farkın olup olmadığının yanıtı aranacaktır.

YÖNTEM

Bu araştırma, Almanca öğretmen adaylarının Almanca öğrenmeye yönelik motivasyon düzeylerinin saptanmasını amaçlayan karşılaştırmalı türden ilişkisel tarama modeli niteliğinde betimsel bir çalışmadır. Araştırmada bağımlı değişken Almanca öğrenmeye yönelik motivasyon düzeyi iken, bağımsız değişkenler cinsiyet, yaş ve akademik ortalamadır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini 2012-2013 eğitim ve öğretim yılında Türkiye’de devlet üniversitelerinin son sınıfta öğrenim gören Almanca öğretmen adayları oluşturmaktadır. Türkiye’nin genel durumunu belirleyebilmek amacıyla eğitim fakültelerinin Almanca öğretmenliği programları olan 7 bölgeden 9 devlet üniversitesi son sınıf öğrencileri örneklem olarak seçilmiştir. Bu çalışmanın örneklemini söz konusu olan bu devlet üniversitelerinin Eğitim Fakülteleri Almanca öğretmenliği programı son sınıfta öğrenim gören 470 Almanca öğretmen adayları oluşturması beklenirken 300 öğretmen adayına ulaşılabilmiştir ve böylece % 63 geri dönüş oranı sağlanmıştır. Tablo 1’de araştırmaya katılan Almanca öğretmenliği son sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının kişisel bilgileri sunulmuştur.

Tablo 1. Almanca Öğretmen Adaylarının Kişisel Özelliklerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları

Özellikler	Kategori	f	%
Cinsiyet	Kadın	235	78,3
	Erkek	65	21,7
Yaş	21-24	182	60,7
	25-27	94	31,3
	28- üstü	24	8
Akademik Ortalama	0-65	99	33
	66-84	177	59
	85-100	24	8

Üniversiteler	Ondokuz Mayıs Üniv.	39	13
	Çukurova Üniv.	46	15,3
	Gazi Üniv.	39	13
	Anadolu Üniv.	22	7,3
	Çanakkale Onsekiz Mart Üniv.	28	9,3
	Marmara Üniv.	24	8
	Atatürk Üniv.	35	11,7
	Dokuz Eylül Üniv.	34	11,3
	Dicle Üniv.	33	11
Toplam		300	100

Tablo 1 incelendiğinde, araştırmaya katılan Almanca öğretmen adaylarının cinsiyet açısından yakın bir dağılımda olmadıkları ve kadın aday sayısının %78,3 gibi bir yüzde ile erkek adaylardan fazla olduğu saptanmıştır. Yaş ortalamalarına bakıldığında % 60,7 son sınıf öğretmen adayının 21-24 yaş aralığında oldukları ve akademik ortalama boyutunda katılımcıların % 59'unun 66 ve üzere akademik başarı göstermiş oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Tablo 1'de görüldüğü gibi araştırmaya en fazla Almanca öğretmen adayının katıldığı üniversiteler Çukurova Üniversitesi (% 15.3), Gazi Üniversitesi (% 13) ve Ondokuz Mayıs Üniversitesi (% 13) iken, Anadolu Üniversitesi (%7.3) ve Marmara Üniversitesi (%8) en düşük katılıma sahip olmuşlardır. Birçok üniversitede öğretmenlik programlarının son yarıyılta uygulama derslerin süreçleri farklılık gösterdiğinden beklenen katılımcı sayısına ulaşamamıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veriler “Almanca Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Ölçeği” ile toplanmıştır. Çam vd. (2010) tarafından geliştirilen 20 madde ve dört faktörden (Alman kültürüne ilgi, olumlu sınıf ortamı, sosyal ve eğitim olanakları ve başarı isteği) oluşan ölçek 5'li Likert tipi şeklindedir. Ölçeğin cronbach alfa katsayılarının alman kültürüne ilgi .78, olumlu sınıf ortamı .75, sosyal ve eğitim olanakları .73, başarı isteği alt ölçeği .67 ve ölçeğin toplam puanı için .82 olduğu saptanmıştır. Ölçeğin bu çalışmadaki cronbach alpha değeri, tüm ölçek için 0.95 olarak hesaplanırken, her bir faktör için cronbach alpha değerleri; Alman kültürüne ilgi .88, olumlu sınıf ortamı .87, sosyal ve eğitim olanakları .86, başarı isteği alt ölçeği .81 olarak hesaplanmıştır.

Kişisel bilgi formu aracılığıyla katılımcıların cinsiyet, akademik ortalama, yaş ve üniversitelere göre dağılım özelliklerine ilişkin bilgiler elde edilmiştir. Bu bağlamda, çalışmanın verilerinin analizinde Almanca Öğrenmeye Yönelik Motivasyon düzeyi verileri ile bağımsız değişkenler olarak cinsiyet, akademik ortalama ve yaş hesaplamaya dâhil edilecektir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın verileri, 2012-2013 öğretim yılının bahar yarıyılında araştırma kapsamında 7 bölgede yer alan 9 devlet üniversitesinin eğitim fakültelerinde Almanca öğretmenliği programlarında toplanmıştır. Almanca Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Ölçeği ile elde edilen verilerin analizi aritmetik ortalama puanı üzerinden yapılmıştır. Ölçeğin 5'li Likert şeklinde olan maddelerinin veri işlemi için “Tamamen Katılıyorum”, “Katılıyorum”, “Kararsızım”, “Katılmıyorum” ve “Tamamen Katılmıyorum” şeklinde bir puanlama yapılmıştır. Araştırmada ele alınan cinsiyet, yaş, akademik ortalamaları bağımsız değişkenlerine göre Almanca öğrenmeye yönelik motivasyon düzeylerinin farklı olup olmadığının incelenmesi için bağımsız gruplar t-test ve tek yönlü varyans analizi tekniği kullanılmıştır. Sonuçların yorumlanmasında anlamlılık düzeyi .05 olarak alınmıştır. Bütün istatistiksel çözümlemelerde bir istatistik paket programından yararlanılmıştır.

BULGULAR

Almanca öğretmen adaylarının Almanca öğrenmeye yönelik motivasyon düzeyinin araştırılması ile elde edilen verilerin analizi sonucunda ulaşılan bulgular tablolar haline dönüştürülüp yorumlanmıştır. Ayrıca katılımcıların kişisel bilgi formlarından elde edilen bağımsız değişkenler ile genel Almanca öğrenmeye yönelik motivasyon düzeylerinin ortalama puanı arasındaki anlamlılık düzeyi hesaplanmıştır.

Almanca Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Düzeylerine İlişkin Analiz Sonuçları

Almanca öğretmen adaylarının Almanca öğrenmeye yönelik motivasyon düzeyinin ve alt boyutlarının analiz sonuçları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Motivasyon Düzeyleri ve Alt Boyutlarına İlişkin Analiz Sonuçları

Almanca Öğrenmeye Yönelik motivasyon düzeyi alt boyutları	$\bar{X}$	ss
Alman Kültürüne İlgi	3.32	1.08
Olumlu Sınıf Ortamı	2.79	1.103
Sosyal ve Eğitim Olanakları	2.96	1.09
Başarı İsteği	3.13	1.01
Genel	3.05	.955

Almanca öğretmen adaylarının Almanca öğrenmeye yönelik motivasyon düzeyinin genel ortalama puanı $\bar{X} = 3,05$ olarak hesaplanmıştır. Alt boyutların analizinde ise sırasıyla Alman Kültürüne İlgi $\bar{X} = 3,32$, Olumlu sınıf ortamı $\bar{X} = 2,79$, sosyal ve eğitim olanakları $\bar{X} = 2,96$, Başarı isteği $\bar{X} = 3,13$ ’tür. Bu sonuçlara göre 5,00 - 3,68 arası ileri düzey, 3,67- 2,34 arası orta düzey ve 2,33- 1,00 arası düşük düzey olarak kabul edilen ölçeğin değerlendirme kriterine göre genel motivasyon düzeyi *orta düzey* ve aynı şekilde tüm alt boyutlarda da (Alman kültürüne ilgi, olumlu sınıf ortamı, sosyal ve eğitim olanakları, başarı isteği) *orta düzeyde* bir motivasyon sonucuna varılmıştır.

Almanca Öğrenmeye Yönelik motivasyon düzeyi ile Bağımsız Değişkenlere İlişkin T-Test Sonuçları ve ANOVA Analizi Sonuçları

Almanca öğretmen adaylarının Almanca öğrenmeye yönelik motivasyon düzeyinin ortalama puanı ile cinsiyet, yaş ve akademik ortalama bağımsız değişkenler arasındaki farkın manidar olup olmadığı konusundaki t- test ve ANOVA hesaplamasının sonuçları aşağıda verilmiştir.

Tablo 3. Almanca Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Düzeyleri ile Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bağımsız T-Test Sonuçları

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
Kadın	235	3.17	.96	298	1.197	.232
Erkek	65	3.01	.92			

Tablo 3'te görüldüğü gibi katılımcıların cinsiyet profili yakın bir dağılım göstermemektedir. Her iki cinsiyette de katılımcıların Almanca öğrenmeye yönelik motivasyon düzeyleri ortalama puanları kadın için $\bar{X} = 3.17$, erkek için $\bar{X} = 3.01$ 'dir. Cinsiyet ile genel motivasyon düzeyleri analiz edildiğinde, genel motivasyon düzeyi açısından cinsiyet değişkeninin anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır [$t_{(298)} = 1.197$, $p > .05$].

Tablo 4. Almanca Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Düzeyleri İle Yaş Değişkenine İlişkin Bağımsız ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplararası	2.283	2	1.142	1.25	.28	-
Gruplariçi	270.430	297	.911	4	7	-
Toplam	272.713	299				

Tablo 4'te görüldüğü gibi katılımcıların yaşlarına göre genel Almanca öğrenmeye yönelik motivasyon düzeyinin ortalama puanları birbirine yakındır. Motivasyon ortalamaları 21-24 yaş aralığı için $\bar{X} = 3.02$, 25-27 yaş aralığı için $\bar{X} = 3.04$, 28 ve üstü yaş aralığı için $\bar{X} = 3.34$ 'tür. Yaş ile genel motivasyon düzeyleri analiz edildiğinde, genel motivasyon düzeyi açısından yaş değişkeninin anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır [$F_{(2-297)} = 1.142$, $p > .05$]. Yine de yaş yükseldikçe motivasyon düzeylerinin arttığı söylenebilir.

Tablo 5. Almanca Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Düzeyleri ile Akademik Ortalama Değişkenine İlişkin ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplararası	1.440	2	.720	.78	.45	-
Gruplariçi	271.273	297	.913	8	6	-
Toplam	272.713	299				

Tablo 1'ye bakıldığında katılımcıların % 33 'ünün 0-65, % 59'unun 66- 84 ve %8'inin 85-100 aralığında akademik başarı göstermiş oldukları sonucuna göre orta düzey bir lisans süresi geçirdikleri söylenebilir. Bu akademik başarıları ile genel Almanca Öğrenmeye Yönelik motivasyon Düzeyi motivasyon ortalamaları ile akademik ortalamalar analiz edildiğinde 0-65 aralığı için $\bar{X} = 3.06$, 66-84 aralığı için $\bar{X} = 3.08$, 85-100 aralığı için $\bar{X} = 2.82$ 'dir. Tablo 5'teki analiz sonuçları katılımcıların genel Almanca Öğrenmeye Yönelik motivasyon düzeyi ortalama puanları ile akademik ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır [$F_{(2-297)} = .788$, $p > .05$]. Bu sonuca göre katılımcıların akademik başarıları ile Almanca öğrenmeye yönelik motivasyon düzeylerinin motivasyon düzeyine göre artması gerekirken başarı yükseldikçe düşüş olmuştur.

SONUÇ

Yabancı dil öğretmeni yetiştirilmesi süreçlerinde, öğretmen adaylarının öğretecekleri yabancı dile karşı motivasyonları ve tutumları önem kazanmaktadır. Tutum; duygu ve davranışlarını düzenli bir biçimde oluşturan bir eğilimdir" (Kağıtçıbaşı, 1988). Özgüven (1994) tutumu, "bireylerin belirli bir kişiyi, grubu, kurumu veya bir düşünceyi kabul ya da reddetme

şeklinde gözlenen, duygusal bir hazır oluş hali veya eğilimidir” şeklinde tanımlamıştır. Doob ise tutumu “bireyin içinde yaşadığı toplumda, önemli olduğu düşünülen örtülü ve güdüleyici bir tepki” olarak tanımlamıştır (Tavşancıl, 2002). Tutumlar, güdüleyici tepki bağlamında motivasyon ile kesişmektedir ve her ikisi de öğretmen yetiştirme süreçlerinde önemli bir boyut olarak karşımıza çıkmaktadır. Olumlu tutum ve “pozitif duygular, bilişsel süreci olumlu yönde etkiler; bilişsel süreç yeni bilgiye ulaştırır; öğrenilen yeni bilgi de, pozitif duyguları güçlendirir” Schumann (2004: 264). Almanca öğretmeni yetiştirme sürecinde Almanca öğretmenliği programına giren öğretmen adaylarının çoğunlukla İngilizce testiyle bu programı kazanmaları sonucu öncelikli hedef olarak hazırlık sınıflarında iki dönem boyunca Almancayı öğrenme sürecine başlamaktadırlar. Albayrak (2006) ve Albayrak ve Serindağ (2007) başlangıç safhası olan hazırlık sınıflarında ki öğretmen adaylarının yüksek motivasyon düzeyine ve olumlu tutuma sahip olmalarının Almanca öğrenme başarısının olumlu etki gösterdiğini saptamışlardır. Buna karşı düşük düzeydeki motivasyonun başarıyı olumsuz etkilediğini de belirlemişlerdir.

Çalışmanın amacı doğrultusunda, Almanca öğretmen adaylarının Alman diline yönelik motivasyon düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. 2012-2013 öğretim yılında Türkiye’nin 7 bölgesinde yer alan 9 devlet üniversitesi Almanca Öğretmenliği programlarının son sınıfında öğrenim gören 300 Almanca öğretmen adayının Almanca Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Ölçeği (AÖYMÖ) ve kişisel bilgi formu ile elde edilen veriler analizi ile genel motivasyon durumunu saptanmıştır. Bu saptama sonucunda, Almanca öğretmen adaylarının Alman kültürüne ilgi, olumlu sınıf ortamı, sosyal ve eğitim olanakları, başarı isteği olmak üzere dört alt boyutta da orta düzeyde bir motivasyon hesaplanmıştır. Almanca öğrenmeye yönelik genel motivasyon düzeyine bakıldığında, yine orta düzeyde bir motivasyona sahip oldukları saptanmıştır.

Kişisel bilgi formunda katılımcılara bağımsız değişken verileri olarak kullanılan cinsiyet, yaş ve akademik ortalama hakkında yöneltilen sorular ile Almanca öğrenmeye yönelik motivasyon düzeylerinin ortalama puanı ile farklılaşma durumu analiz edilmesi sonucu, her iki cinsiyette de motivasyon düzeyi açısından cinsiyet değişkeninin anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır [$t_{(298)} = 1.197$, $p > .05$]. Türkiye’nin genel yabancı dil öğretmenliği profilinde kız öğrenciler tarafından tercih edilme oranı erkeklere nazaran oldukça fazladır. Yapılan bazı çalışmalarda da aynı yönde sonuçlara ulaşılmıştır (Korkut ve Akkoyunlu, 2008: 182; Çuhadar ve Yücel, 2010: 201, Külekçi, 2012: 800; Aktaş ve İşigüzel, 2013). Bu araştırmada da bu cinsiyet profili oldukça yüksek bir oranla kadın sayısının fazlalığı ile sonuçlara yansımaktadır. Yaş ile akademik ortalamasının puanları motivasyon düzeyi puanları ile analiz edildiğinde, genel motivasyon düzeyi açısından yaş [$F_{(2-297)} = 1.142$, $p > .05$] ve akademik ortalama [$F_{(2-297)} = .788$, $p > .05$] değişkenlerinin de anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Ancak bu çalışmanın sonuçları akademik başarısı ile Almanca öğrenmeye yönelik motivasyon düzeylerinin motivasyon düzeyine göre artması gerekirken başarı yükseldikçe düşüş olmuştur. Bu sonuçtan hareketle motivasyon düzeylerini akademik başarılarından bağımsız olarak değerlendirilmesi gerektiği düşünülebilir.

Bu çalışmanın sonuçları, hazırlık sınıfından sonra ardından alınan 8 dönemlik lisans eğitimleri sonucunda öğretmen adaylarının Alman diline karşı orta düzeyde bir motivasyona sahip oldukları belirlendiğinden, daha nitelikli ve olumlu tutuma sahip Almanca öğretmenleri yetiştirebilmek amacıyla Alman diline karşı daha yüksek motivasyon düzeylerine ulaşabilmeleri önem kazanmaktadır. Bu bağlamda, lisans eğitimleri boyunca ve öğretmenliğe başladıktan sonra da, yurtdışı ve ya yurt içi belli faaliyetler ile (burs, değişim programları, yurtiçi ve yurtdışı seminerler ve organizasyonlar, internet aracılığıyla mesleki gelişimlerin takibi ile vs.) Alman dili, kültürü ve öğretimi hakkında deneyimlerde bulunmaları gerekmektedir.

KAYNAKÇA

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013



- AKTAŞ, T. ve İŞİGÜZEL, B., “Almanca Öğretmen Adaylarının Almanca Konuşma Becerilerine İlişkin Yeterlik Düzeylerinin İncelenmesi”, *Turkish Studies International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, S: 8/7, (2013- Baskıda).
- ALBAYRAK, B., *Die Rolle der Motivation beim Fremdsprachen-verlust.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Çukurova Üniversitesi, Adana 2006.
- ALBAYRAK, B. ve SERİNDAĞ, E., “Der Fremdspracheverlust: Eine Empirische Studie beim Universitären Lernen des Deutschen”, *Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitü Dergisi*, S: 16 (1), (2007), s. 21-32.
- APELTAUER, E., *Grundlagen des Erst-und Fremdsprachenerwerbs. Eine Einführung, Fernstudieneinheit 15*, Langenscheidt, Kassel 1997.
- ÇAM, S. ,SERİNDAĞ, E. ve İŞİGÜZEL,B., “Almancanın Öğrenilmesine Yönelik Motivasyon Ölçeğinin 'nin Türkçeye Uyarlama, Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması”, *Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitü Dergisi*, S: 19(2), (2010), s. 302-312.
- ÇETİNKANAT, C. , *Örgütlerde Güdülenme ve İş Doyumu*, Anı Yayıncılık, Ankara 2000.
- ÇUHADAR, C. ve YÜCEL, M., “Yabancı Dil Öğretmeni Adaylarının Bilgi ve İletişim Teknolojilerinin Öğretim Amaçlı Kullanımına Yönelik Özyeterlik Algıları”, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, S: 27, (2010), s. 199-210.
- HECKHAUSEN, H., “Motivation: Kognitionspsychologische Auf-spaltung eines summarischen Konstruktes”, *Psychologische Rund-schau*, S:28, (1977), s.175-189.
- KAGITÇIBAŞI, Ç. ,*İnsan ve İnsanlar*, İstanbul Matbaası, İstanbul 1988.
- KIDD, J. R.. *Wie Erwachsene Lernen*, Westermann Verlag, Braunschweig 1979.
- KORKUT, E. ve AKKOYUNLU, B., “Yabancı Dil Öğretmen Adaylarının Bilgi ve Bilgisayar Okuryazarlık Öz-Yeterlikleri”, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, S: 34, (2010), s. 178-188.
- KRAMER, U., *Lebenserfolg visionär organisiert .Management für mein Leben, meine Familie, mein Unternehmen, unsere Zukunft*, Verlag Peter Jentschura, Münster 2006.
- KÜLEKÇİ, G., (2012), “Yabancı Dil Öğretmen Adaylarının Mesleki Yeterlikler Açısından Kendilerini Geliştirme İsteklerinin Belirlen-mesi”, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, S: 20 (3), (2012), s. 793-806.
- KULLMANN, H. M. & SEİDEL, E., *Lernen und Gedächtnis im Erwachsenenalter*, W.Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2000.
- ÖZGÜVEN, E., *Psikolojik Testler*, Yeni Doğu Matbaası Ankara 1994.
- SCHUMANN, A., “Zur Förderung der Motivation im Französisch-unterricht durch Inhaltsorientierung” ,(in) BÖRNER, W. & VOGEL, K., *Emotion und Kognition im Fremdsprachenunterricht*, Gunter Narr Verlag, Tübingen 2004.
- SCHRÖDER, H., *Grundbegriffe der Pädagogischen Psychologie:Von “Abnormalität“ bis“Zugpferd- Effekt“*, Arndt Verlag, München 1992.
- TAVŞANCIL, E., *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi*, Nobel Yayıncılık, Ankara 2002.
- WAHRIG- BURFEIND, R., *Schüler Wahrig, Fremdwörterlexikon*, Wissen Media Verlag, München 2008.



YUNUS EMRE’NİN ŞİİRLERİNE KUR’AN’DAKİ PEYGAMBER KISSALARININ ETKİSİ*

*Osman KABAĞÇILI***

ÖZET

Bu makale “Yunus Emre’nin Yaşadığı dönem” ve “Yunus Emre’nin Kur’an’daki Peygamber kıssalarından çıkardığı işari anlamlar” şeklinde iki bölümden oluşur. Birinci bölümde Yunus Emre’nin hayatı özetlenir. İkinci bölümde ise Yunus’un şiirlerinde zikrettiği peygamberler üzerinde durulur. Makalenin genelinde Kur’an’daki peygamber kıssalarının Yunus Emre’nin şiirlerine etkileri incelenir ve Yunus Emre’nin şiirlerinde Kur’an kıssalarının etkisinin açıkça görüldüğü belirtilir. Yunus Emre’nin şiirlerinde birçok yerde konulara tasavvufi açıdan yaklaştığı ve bu yaklaşımlarını da Kur’an ile desteklediği vurgulanır. Yunus’un marifetullah ve Allah sevgisine verdiği önem özellikle öne çıkartılır. Yunus’un Kur’an’dan esinlenilerek ortaya koyduğu şiirler bir yönüyle işari tefsire örnek oluşturmaktadır. Her ne kadar Yunus Emre bir tefsir yazdığını iddia etmese de dikkatli bir okuyucu onun şiirlerindeki Kur’an kaynaklı sözlerin, Kur’an’ın işari bir tefsiri olduğunu anlar. Bu sebeple Kur’an kaynaklı şiirlerin şerhini yapanlar açıklamalarını Kur’an’a dayandırmak zorundadır. Bu makalede Yunus Emre’nin şiirlerinin Kur’an açısından değerlendirilmesinin bu şiirleri anlamada farklı ufuklar açacağı görüşü ortaya konulmuştur. Yunus Emre şiirlerinde Hz. Adem, Hz. Nuh, Hz. Yusuf, Hz. Davut, Hz. Süleyman, Hz. Eyyüb, Hz. Yunus, Hz. İbrahim, Hz. İsmail, Hz. Şuayb, Hz. Musa, Hz. İsa ve Hz. Muhammed’le ilgili Kur’an ayetlerinden esinlenmiştir. Şiirlerinde bu peygamberlere telmihte bulunmuştur.

Yunus’un peygamber kıssalarına empati ile yaklaşması vurgulanır. Yunus’un Kur’an kıssalarıyla ilgili olarak öne çıkardığı yaratılış, marifetullah, aşk, ahiret gibi birçok konuya bu makalede değinilir. Yunus’un gerek gördüğü yerlerde Kur’an kıssalarını tekrar kurguladığına işaret edilir.

Anahtar Kelimeler: Kur’an, Yunus Emre, İşari Tefsir, Tasavvufi haller, peygamber kıssaları.

*Bu makale Crosscheck sistemi tarafından taranmış ve bu sistem sonuçlarına göre orijinal bir makale olduğu tespit edilmiştir.

** Yrd. Doç. Dr. Bülent Ecevit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, Tefsir, El-mek: doktorosman@mynet.com

THE EFFECTS OF PROPHETS' STORIES IN QURAN ON YUNUS EMRE'S POEMS

ABSTRACT

This article consists of two parts: "The Period Yunus Emre Lived in" and "The Ishari (symbolic) meanings that Yunus Emre Inferred from the Prophetic Stories of Quran". Yunus Emre's life is summarized in the first part while the prophets who Yunus commemorated in his poems are generally investigated in the second part. The article also investigates the effects of prophetic stories of Quran on Yunus Emre's Poems. It is frequently emphasized that Yunus Emre has sufistic approaches about the topics in his poems and supports these approaches by Quran. Especially the importance which Yunus Emre gave knowledge and love of God is come forward. The poems that Yunus produced inspired from Quran, are examples of ishari (symbolic) interpretation of Quran. Although Yunus Emre does not claim that his work is an interpretation of Quran, an attentive reader can see the ishari (symbolic) interpretation of Quran in his poems. For this reason, those who interprets Quran based poems should base their comments on Quran. In this article we argue that the evaluation of the poems of Yunus Emre based on Quran will open up different horizon for understanding these poems. In his poems Yunus Emre had inspired from the Koranic verses related to prophet Adam, Noah, Yusuf, Davut, Solomon, Eyub, Yunus, Abraham, İsmail, Shuayb, Moses, Jesus, and Muhammed (s.a.s). There are references to these prophets in his poems.

It is mentioned that Yunus Emre investigates the prophets' stories by empathy. A lot of topics which Yunus put forward, related to the stories in Quran, such as genesis, knowledge of God, love, afterlife are mentioned in this article. It is pointed out that Yunus Emre constructs the stories in Quran, in the parts that he needs to check.

Key Words: Quran, Yunus Emre, Symbolic Interpretation of Quran, Commentary, Sufistic Situations, Prophets' Stories.

Giriş

Kur'an evrensel bir kutsal kitap olması sebebiyle birçok konuda düşünürlere esin kaynağı olmuştur. Özellikle edebiyat alanında birçok yazar ve şair Kur'an'ın öğretilerini referans almıştır. Kur'an'ı referans alan şairlerin en önemlilerinden biri de Yunus Emre'dir. Bu çalışmada Yunus Emre'nin şiirlerini yazarken referans aldığı Kur'an kıssalarının neler olduğunu tespit ederek ilim dünyasına sunmayı amaçladık. Aslında Yunus Emre'nin birçok ifadesi Kur'an'a dayanır. Ancak tüm ayetlerin etkisini incelemek bir makalenin boyutlarını aşacağı için çalışmamızı sınırlandırarak sadece Kur'an'da geçen Peygamber kıssalarının Yunus Emre'nin şiirlerine etkisi üzerinde duracağız.

Tasavvufi kavramların Kur'an'a nispeti gibi bir düşünceden tamamen uzak olarak sadece şairlerin Kur'an kıssalarından etkilendiğini ve Kur'an'da geçen kavramları konu edindiklerini ve kendi anlayışları doğrultusunda ayetlere yorum zenginliği kattıklarını öne çıkaracağız.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013



Kur'an kıssalarının şairlere esin kaynağı olması Kur'an kıssalarının evrensel yönünü açığa çıkarmaları yönünden, öğüt verici şiirlere kaynaklık etmeleri iseyaşayan hayata örnek olmaları açısından önemlidir.

Kur'an'dan esinlenilerek ortaya konulan şiir ve benzeri yorumlar bir yönüyle işari tefsire örnek oluşturmaktadır. Her ne kadar Yunus Emre bir tefsir yazdığını iddia etmese de dikkatli bir okuyucu onun şiirlerindeki Kur'an kaynaklı sözlerin, Kur'an'ın işari bir tefsiri olduğunu anlar. Zaten bu şiirlerin şerhini yapanlar açıklamalarını Kur'an'a dayandırmazlar ise yapacakları açıklamalar eksik olur. Bu sebeple, bu çalışmamız ile Yunus Emre'nin şiirlerini anlamaya çalışanlara da katkıda bulunmayı hedeflemekteyiz.

Yunus Emre'nin şiirlerinde tasavvufi hal ve makamlar Kur'an kıssalarına telmihte bulunularak açıklanmaktadır. Bu sebeple fenafillah, beka, fena ferasül, fena fillah gibi tasavvufi kavramlar ve empati açısından düşünerek anlamaya gayret edeceğiz.

Yunus'un şiirlerinde vahdeti vücudu hissettiren bölümler cem, beka, fena ferasül, fena fillah gibi tasavvufi kavramlar ve empati açısından düşünerek anlamaya gayret edeceğiz.

Yunus Emre şiirlerindeki sözlerini Hakk'a dayandırır. Bu durumu yeri geldikçe şiirinde vurgular. Aşağıda nakledeceğimiz beyitler bu durumu görmek mümkündür.

*Yunus işbu sözleri Hak varlığından söyler
İster isen kânını miskinlerde bulasın¹
Nasihat kandilinden bir işaret göründü
Tenim içinde canım andan yana süründü
Yunus Hak tecellisin şiir dilinden söyler
Canda gevher var ise Hak'tan yana yür'imdi²
Yunus değil bunu diyen kudret dilidir söyleyen
Kâfir ola inanmayan evvel âhir heman benim³
Yunus sana tuttu yüzün unuttu cümle kendözün
Cümle sana söyler sözün söz söyleten bana⁴
Miskin Yunus bu sözü kendözünden ayıtmaz
Hak Çalap veribidisabakın dilimize⁵
Dört kitabı şerh eden âsıdır hakı katte
Zira tefsir okuyup ma'nisin bilmediler⁶
Yunus'un sözü şiirden amma aslı kitaptan
Hadis ile denene key (bilgi) sâdık olmak gerek⁷
Ey kendözünü bilmeyen söz ma'nisini bulmayan.
Hak varlığın ister isen uşılm ile Kur'an'dadır.⁸
Ey sözlerin aslın bilen gel de bu söz nereden gelir.
Söz aslını anlamayan sanır bu söz benden gelir.⁹*

¹ Abdülbaki Gölpınarlı, Yunus Emre (Hayatı ve bütün şiirleri), Altın Kitaplar Yayın Evi, 1991, s. 340.

² Gölpınarlı, a.g.e, s. 149.

³ Gölpınarlı, a.g.e, s. 255.

⁴ Gölpınarlı, a.g.e, s. 179.

⁵ Gölpınarlı, a.g.e, s. 146.

⁶ Gölpınarlı, a.g.e, s. 224.

⁷ Gölpınarlı, a.g.e, s. 140.

⁸ Gölpınarlı, a.g.e, s. 184.

⁹ Gölpınarlı, a.g.e, s. 328.

Yunus bu ifadeleri ile sözlerinin Kur'an'a dayandığını açık bir şekilde dillendirmektedir. Ancak kişinin bu şekil derin anlamları Kur'an'ın özünden seslendirebilmesi için derin bir Kur'an kültürüne sahip olması gerekir. Yunus Emre'nin bu kültüre sahip olduğunu şiirlerini okuduğumuzda anlıyoruz.

Çalışmamızda Yunus'un şiirlerinin yazılımında asıl kaynağa uygun olarak yazmaya özen gösterdik. Bu sebeple bazı kelimeler bitişik olarak yazılmıştır.

1. Yunus Emre'nin Yaşadığı Dönem

Yunus Emre 13. Yüz yılda Anadolu'da yaşayan bir gönül adamıdır. Birçok yerde onun adına kabirler bulunmaktadır. Yunus Emre'nin yaşadığı çağda Anadolu çok karışık durumdadır. Devlet otoritesi hiç yok denecek durumdadır. Moğol saldırıları halkı perişan etmektedir. Bu saldırılar sebebi ile eski din ve medeniyetlerin etkisi altında olan Horasan bölgesinden birçok mutasavvıf Anadolu'ya göç eder. Bilhassa 12. Yüzyılda yetişen Ahmet Yesevi'nin aydın müritleri Moğol baskısı sebebiyle Anadolu'ya göç eder. Bu durum Anadolu'daki kültür yapısını etkiler. Diğer taraftan çetelerin baskıları sebebi ile sıkıntılı bir hayat yaşayan halk, sabrı telkin eden tasavvuf büyüklerine rağbet ederek onlardan güç almaya çalışır. Bu durum 13. Yüz yılda tasavvufi hayatın ve söylemin artmasına sebep olur. Tasavvufi söylemler şiir ve nasihat şeklinde halk arasında yayılır. Türk diline büyük katkı sağlayan tasavvufi şiirler, ilk Ahmet Yesevi'nin hikmetinde görülür. Bu söylem, Yunus Emre ile zirveye çıkar. O deyişlerinde halkı eğitmeyi hedeflerken sevgiyi öne çıkarır.¹⁰ Birçok konuya aşk gözüyle bakar ve problemlerin çözümünü sevgide arar. Ahlak felsefesini din ve sevgi üzerine kurar. Halkın duygu ve düşüncelerini şiirle dillendirir.¹¹

2. Yunus Emre'nin Peygamber Kıssalarından Çıkardığı İşari Anlamlar

Yunus Emre şiirlerinde Kur'an kıssalarını detaylı olarak nazım şeklinde anlatmaz. O Peygamber kıssalarına telmihte bulunur. Kıssadan çıkaracağı sonuca uygun olan noktaya değinir. Böylece söylediği sözü Kur'an'a dayandırarak sözünün etki gücünü artırır.

Bu başlık altında Yunus Emre'nin telmihte bulunduğu Kur'an'da geçen peygamber kıssalarını işleyeceğiz. Onun bu kıssalarda ima ettiği işari anlamlar üzerinde duracağız.

2.1. Hz. Âdem Kıssası

Yunus Emre'nin şiirlerinde Hz. Âdem¹² ile ilgili bölümler incelendiğinde insanın yaratılışı ve tasavvufi hal ve makamlara yönelik çıkarımlarda bulunmak mümkündür.

*Miskin Âdem oğlanını benzetmişler ekinciye
Kimi biter kimi yiter yere tohum saçmış gibi*¹³

Bu beyit ile Yunus insanların Hz. Âdem'den türediğine vurgu yaptığı gibi insan ömrünün geçici olduğuna da işaret eder. İnsan ömrünün son bulacağına Kur'an şöyle değinir "**Her nefis ölümü tadacaktır**"¹⁴

Yunus Hz. Âdem kıssasına yaradılış yönünden de değinir. İnsanın özellikle topraktan¹⁵ ve sudan yaratılışına dikkat çeker. Kur'an'da "**biz her şeyi sudan canlı kıldık**"¹⁶ buyrulur. Aynı

¹⁰ Bkz. Gölpınarlı, s. 7 vd.; Fuad Köprülü, Türk Edebiyatında İlk Mutasavvıflar, Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları, Ankara 1981, s. 356 vd.

¹¹ Bkz. Mustafa Tatçı, Yunus Emre Divanı, Akçağ Yay., Ankara 1998, s. 49.

¹² Hz. Âdem kıssası ile ilgili bkz. Muhammed b. Cerir, et-Tabarî, Camiu'l-Beyan an Te'vili Âyi'l-Kur'an, Şirketü Mektebe ve Matbaa Mustafa el-Babî, Mısır 1954, I, 511-512.

¹³ Gölpınarlı, a.g.e., s. 107.

¹⁴ Ankebût, 29/57.

zamanda insana Allah'ın kendi ruhundan üflemesine de işaret eder. Kur'an'da "**İnsana kendi ruhumdan üfledim**"¹⁷ buyrulur. Yunus bu öğretileri şiirinde şöyle işler:

*Padişahın kudreti gör neyledi.
Od u sū toprâğ u yele söyledi.
Bismillah deyip getirdi toprağı
Ol arâdahâzır oldu ol dağı.
Toprağ ile sūyu bünyâd eyledi
Âna Âdem demeyi âd eyledi.
Yel gelip ardınca dağıttı anı.
Andan oldu cism-i Âdem bil bunı.
Od dahı geldi vü kızdırdı anı.
Çünkü kızdı cisme ulaştı canı.
Sûrete girmeye can ferman olur.
Pâdişah emri anâfermân olur.
Sûreti can girdi pûrnûr eyledi.
Sûretcânı mesrur eyledi.¹⁸
Toprağı kudretinden suret ü hat bağladı
Dört ferîşteh yoğurdu Âdem andan eyledi.¹⁹*

Yunus Emre, Hz. Âdem kıssasını tasavvufi hal ve makamlara uygun olarak yorumlayarakcem²⁰ ve marifetullah'a şu ifadelerinde yer verir:

*Çerh-i felek yok idi canlarımız var iken
Biz ol vaktin dost idik Azrail ağıyar iken
Nice yıllar onda cem'idik can kânında
Hakıykat âleminde ma'rifet söyler iken
Çalap aşkı candaydı bu bilişik andaydı
Âdem Havva kandaydı biz onunla yâr iken
Canlar onda bilişti ol dem gönül ilişti
Âlem halkı karıştı denizler kaynar iken²¹.
Çün yarattı Âdem'i bile idik biz kamu
Bu kamu hâs u âmı bu madenden eyledi.²²*

Yunus yukarıda geçen ifadeleri iletasavvuftaki cem halini yaratılışın öncesine götürmektedir. O cem halinin farklı bir boyutuna işaret ederek tüm insanların aynı özden olduğunu öne çıkarmaktadır. "**Ben insana kendi ruhumdan üfledim**"²³ ayetini esin kaynağı yapar. Yukarıda geçen ifadeleriyle cem ile beraber insanoğlunun Allah'ı yaratılıştan önce bildiğine de işaret ederek Allah'ı bilmeyi de yaratılış öncesine götürür. Böylecemarifetullaha ve cemefarklı bir boyut katar.

¹⁵ Âli İmran, 3/59.

¹⁶ Enbiya, 21/30.

¹⁷ Hicr, 15/29.

¹⁸ Gölpınarlı, a.g.e., s. 47

¹⁹ Gölpınarlı, a.g.e., s. 297.

²⁰ Cem lügatte toplama yığma, birden fazla insanı, hayvan veya eşyayı gösteren isim manalarına gelir. Tasavvufta ise halkı değil sadece Hakk'ı seyretme anlamına gelir. bkz. Es-Seyyid Şerif Ali b. Muhammed, El-Cürcanî, el-Tarifât, Dersaadet, İstanbul 1300, s. 53. Tasavvuf ıstılahında cem, bir mertebedir ve fark kelimesiyle birlikte kullanılmıştır. Cem mertebesi insanın kendisini ve halkın varlığını kabul etmekle beraber, bunların mevcudiyetlerinin Allah ile kaim olduklarını idraktır. Ebu Bekr Muhammed b. İshak, El-Kelabazî, Et-Taarrufli Mezhebi Ehli't-Tasavvuf, Ezher Fak. Yay. Kahire 1980, s.142

²¹ Gölpınarlı, a.g.e., s. 441.

²² Gölpınarlı, a.g.e., s. 297

²³ Hicr, 15/29.

Burada Allah'ın "*Ben sizin Rabbiniz değil miyim? Sorusuna evet dediler*"²⁴ ayetini esin kaynağı kabul eder.

Yunus yukarıda geçen beyitlerin sonunda Hz. Âdem ile Havva'nın durumundan hareketle tasavvuftaki Allah aşkına vurgu yapar. Onun bu yaklaşımı Hz. Âdem ile Havva kıssasının aşk yönüyle incelenmesi ve değerlendirilmesi gerektiğini de ortaya koyar. Hz. Âdem ile Havva arasındaki aşkın vurgulanması, evlilikte eşler arasındaki uyumun devamı açısından önemlidir. Aşkın olmadığı ailede karı-koca ilişkileri çok zayıflar. Evlilikte birlikteliğin sağlanması için aşk ve sevgi en önemli unsurdur. Hatta kulların Allah'a karşı kulluk görevlerini içtenlikle yerine getirmeleri de aşk ile güçlenir.

Yunus Emre Allah'a kurbet²⁵ konusunu yaratılış öncesine götürür. O bu durumu şöyle ifade eder:

*Âdem yaradılmadan can kalıba düşmeden
Şeytan lânet olmadan arş idi seyran bana.*²⁶

Yunus bu ifadesi ile tasavvuftaki kurbetkonusuna işaret etmektedir. Bulunduğu beka billah²⁷ ve seyirilallahhalini bu ifadeler ile arz etmektedir. Yunus Emre yukarıda geçen ifadelerinde Âdem'in yaratılmasına, insanın Allah katındaki değerine ve şeytanın lanetlenmesine²⁸ telmihte bulunarak ifadelerine anlam ve güç kazandırır.

Yunus şiirlerinde hucbet²⁹ konusuna da değinerek Hz. Âdem'in cennetten çıkarılmasına hucbet açısından yaklaşmaktadır. İnsanın gafleti sebebiyle cennetten çıkarılmasını bir yönüyle Hak'tan perdelenme kabul etmektedir. O bu düşüncesini şöyle dillendirir:

*Âdem olup durmadan nefsin boynun burmadan
Yanıldım buğday yedim uçmaktan³⁰ sürlüp geldim.³¹
Miskin Âdem yanıldı uçmakta buğday yedi
İşi Hak'tan bilenler Şeytan'dan tutmaylar.³²
Âdem yaradılmadan can kalıba düşmeden.
Şeytan lânet olmadan arş idi seyran bana.³³*

Yunus şeytanın insanı saptırmak için Allah'tan kıyamete kadar izin istemesinden esinlendiği bu ifadesi ile tasavvuftaki fark haline³⁴ de değinir. İnsanın günah işlemedeki rolüne ve içinde bulunduğu tasavvufi hallerden cem ve fark hallerine şu ifadelerle vurgu yapar:

²⁴ A'raf, 7/172.

²⁵ Kurbet yakınlık anlamına gelir. Tasavvufta Allah'a, emirlerine ve iradesine yakın olmak, Allah'a yaklaşmak anlamında kullanılır. Kurbet bir yönüyle kulun Allah ile kendisi arasına giren engelleri kaldırması ve O'na vasıl olmasıdır. Kuşeyrî'ye göre kulun Allah'a yakınlığı, evvela O'na iman etmek ve O'nu tasdik etmekle, sonra da ihsanına ve tahkikine yakın olmakla olur.

²⁶ Gölpınarlı, a.g.e., s. 249.

²⁷ Tasavvufta beka sözü ile de insanın güzel vasıflar edinerek bunda devam etmesine işaret edilir. Abdu'l-Kerim Hevazin, Kuşeyrî, Risale, (çev. Süleyman Uldağ), Dergah Yay. İstanbul 1978, s. 196; Beka'nın farklı boyutları için Bkz Ali b. Osman Cüllabî, El-Hucvirî, Keşfu'l-Mahcûb (Hakikat Bilgisi) (Çev. Süleyman Uludağ) Dergah Yayınları, İstanbul 1982, s. 311.

²⁸ Araf, 7/13.

²⁹ Hucbet perdelenme anlamına gelir.

³⁰ Cennet

³¹ Gölpınarlı, a.g.e., s. 263.

³² Gölpınarlı, a.g.e., s. 223.

³³ Gölpınarlı, a.g.e., s. 249

³⁴ Fark fiilin kula nisbet edilmesidir. Kuşeyrî "*Attığın zaman sen atmadın fakat Allah attı*" Enfal 8/17. ayetide fiillerin kula nispetinin fark, Allah'a nispetinin ise cem olduğunubelirtir. Ona göre Allah'ın "sen attığında" sözü farktır. "fakat

*İblîs ü Âdem kim olur yââzayâ azdıra
Cümle benim iyi yavuz³⁵ kamusunu ben tutaram.³⁶*

Bu ifadelerde Yunus'un fiili kula nispet etmesi fark halini anlatır. Allah'a ait olan fiilleri ise kendisine nispet etmesi cem hallerini yansıtır.

Bu beyitte Yunus'un insanlara yaklaşım tarzını da görmekteyiz. Ona göre tüm insanlar Allah'ın kuludur. Her ne kadar günah işleseler de onları neticede Allah'ın kuludurlar.

Yunus Şeytanın gücü yetmeyeceği şeyleri yapmak iddiasında bulunmasından esinlenerek tasavvufi makamlar hakkında iddiada bulunanlara eleştiri yöneltmektedir. İnsanları kandırma amaçlı bazı tasavvufi makamlarda olduklarını iddia edenlerin şeytan gibi çetin bir azaba çarptırılacaklarına vurgu yapar. Bunu şöyle dillendirir:

*Azazilda 'vi kıldı da 'visi yalan oldu
Yalan da 'vi kılanın pes cezası azapdurur.³⁷*

Yunus bu ifadesi ile şeytan ile insanın mücadelesine işaret eder. Yunus yukarıda geçen ifadelerinde insanın hallerindeki farklılığa işaret ederek en üst makamda insanın, en alt yerde de insanın olduğuna değinir. İnsan nefsinin her an şeytanın yanında yer alabileceğine işaret etmektedir. Çünkü insanın nefsani duyguları riyazet ile tamamen hiçbir zaman yok olmaz. Her an açığa çıkmak için fırsat kollar. Ancak kontrol altına alındıkları zaman insan beka billah makamına kadar çıkarak derin bir iç âleme girebilir.

Yunus şeytanın Hz. Âdem'e secde etmemesine psikolojik bir boyut katarak Hz. Âdem'e secdeyi utanma sebebi sayması ile Allah'ın emrine karşı geldiğine³⁸ işaret ederek şöyle der:

*Çalap Âdem cismini topraktan var eyledi.
Şeytan geldi Âdem'e tapmağa âr eyledi.³⁹*

2.2. Hz. Nuh

Yunus Emre'nin Nuh tufanına⁴⁰ değindiği yerleri cem, fenafillahve fenafırrasül⁴¹ kavramları çerçevesinde anlamak mümkündür.

*Ben bu yeri yaratınca yer üstüne gök durunca
Ulu deniz mevc urunca Nûh'a tufan veren benim.⁴²*

Yunus bu ifadeleri ile cem billah ve fena fillah duygusunu açığa çıkarmaktadır. Çünkü Yunus'un Allah'ın fiillerini kendisine nispet etmesini ancak bu şekil izah etmemiz mümkün olur.

Aşağıdaki ifadeleri fena fırrasül bakış açısıyla okumak mümkündür.

*Yunus ile balık beni çekti deme yuttu bile
Zekeryâ'la kaçtım bile Nûh ile tufanda idim.⁴³
Nuh oldum tufan için çok duruştum dîn için.*

Allah attı" sözü ise cemdir. Fark kulluğun sıfatıdır, cem rububiyetin sıfatıdır. Rububiyeti içine almayan her fark ve fark ile desteklenmeyen her cem sahibi doğru yolda değildir. Kuşeyrî, Letaif, I, 610.

³⁵ Kötü

³⁶ Gölpınarlı, a.g.e., s. 275

³⁷ Gölpınarlı, a.g.e., s.175.

³⁸ Bakara, 2/34.

³⁹ Gölpınarlı, a.g.e., s. 299.

⁴⁰ Hâkka, 69/11.

⁴¹ Peygamber ile beraber olma hali

⁴² Gölpınarlı, a.g.e., s. 255.

⁴³ Gölpınarlı, a.g.e., s. 259.

*Duymayanın takadan suya boğdurup geldim.*⁴⁴

Yunus'un empati yaparak Peygamberlerin yaşadıkları hallerde onların yanlarında olduğunu ifade etmesini benliğini onlar ile özdeşleştirmesiyle izah etmek mümkündür. Bu sebeple bu durumu beka birrasül ve fena firrasül olarak ifade edebiliriz. Yani peygamberle olmayı hissetmek ve peygamberde benliğin eritilmesidir.

Yunus Zekeriya ve Nuh (a.s)'ın din için yaptığı gayretleri hatırlatarak kendisinin de din için gayret gösterdiğine ve sıkıntılı bir yolda yürüdüğüne bu beyitlerde işaret eder.

2.3. Hz. İbrahim ve İsmail

Hz. İbrahim kıssasında Hz. İbrahim'in en iyi bilinen ve Kur'an'da vurgulanan cömertlik yönü, Allah aşkı ve dostluk özellikleri dikkat çekmektedir.⁴⁵

*Ol mal ki Halîli'dir hayırlara yelter*⁴⁶ seni.
*Ol mal ki ol Kaarûn'undur ıssı*⁴⁷ hiç rahat olmaya⁴⁸

Yunus Emre bu ifadeleri ile Hz.İbrahim'in Kur'an'da vurgulanan cömertlik yönünü öne çıkarır. Buradan esinlenerek bir malın Hz. İbrahim'in anlayışı ile kullanılmasının kişiyi hayırlara ulaştıracağına vurgu yapar. Aynı beyitte Hz. İbrahim'in cömertliğinin karşısına Karun'u koyar. Bir kimsenin malını kullanmada Karun gibi davranmasının sıkıntılarına dikkat çeker.

İbrahim'e Nemrûd odun aşktır gülîstan eyleyen.
*Aşktan nazar ericeğizgülzâr oldu nâr olmadı.*⁴⁹

Yunus bu ifadeleri ile Hz. İbrahim'in ateşe atılışını aşk açısından değerlendirmekte ve onun Allah'a olan aşkının büyüklüğünü öne çıkarmaktadır.

Gâh bir mechul'ümerdüdolam u Nümrûdolam.
*GehvaramCa'ferolam tayyar olamPerrân*⁵⁰olam.⁵¹

Yunus bu ifadeleri ile telvin⁵² haline işaret ederek hallerindeki düşüş ve yükselişlere değinir. Hz. İbrahim'i ateşe atan Nemrut'u burada zikreder. Ancak kullandığı ifadelerde insanın halden hale girişine vurgu yaptığı gibi Nemrut'un yaptıklarının Allah katında reddedildiğini de ifade eder.

Aşağıdaki sözleri cem açısından değerlendirmek mümkündür.

Nemrud odun İbrahim'e ben bağ u bustan eyledim.
*Küfür yüzünden doğuban gene odu yakan benim.*⁵³

⁴⁴ Gölpınarlı, a.g.e., s. 263.

⁴⁵ Hz İbrahim'in Cömertliği için bkz. Zariyat, 51/24-27; Hûd, 11/69; Alauddin İbn Muhammed, Hazin, Lübabü't-Te'vil fi Meani't-Tenzil, Daru'l-Kütübî'l-İlmiye, Beyrut 1415, IV, 195; Ebu Abdillâh Muhammed İbn Ahmed, el- Kurtubî, El-Cami' li Ahkâmi'l-Kur'an, Daru'l-Kitab el-Mısriyye, Kahire, 1964, IX, 64.

⁴⁶ Meylettirir

⁴⁷ Sahibi

⁴⁸ Gölpınarlı, a.g.e., s. 137;

⁴⁹ Gölpınarlı, a.g.e., s. 169; Hz. İbrahim'in ateşe atılmasıyla ilgili bkz. Enbiya, 21/69; Ebu'l Feda İsmail İbn Ömer, İbn Kesir, Tefsiru'l Kur'an el-Azîm, Daru'l-Kütübî'l-İlmiye, Beyrut 1419, V, 308.

⁵⁰ Uçan

⁵¹ Gölpınarlı, a.g.e., s. 246.

⁵² Telvin tasavvufta talep ve istikamet yolunu araştırma makamıdır. Temkin ise istikamet üzere karar kılma ve iyice yerleşme makamıdır. Kul yolda olduğu sürece, birinden diğerine geçtiğinden telvin ehlidir. Hakk'a erince temkin ehli olur. Kuşeyrî, Risale, s. 211.

⁵³ Gölpınarlı, a.g.e., s. 253.

Yunus Emre yukarıdaki sözlerinde yine cem billah haline dönerek Allah'ta cem olmaya değinmektedir.

*Şimdi adım Yunus'durur ol demde İsmail idi.
Ol dost için Arafat'a kurban olup çıkan benim*⁵⁴

Yunus yukarıda geçen sözünde empati yaparak Hz İsmail'in Allah'ı dost bilmesindeki derinliği iliklerine kadar hissettiğini dillendirmektedir. O bu ifadeleri ile fenafırrasüle de işaret eder. Aynı zamanda hallerdeki farklılıklara işaret eder. Yani bulunduğu hale göre peygamberlerin halleri ile hallenir.

*İsmail'e çaldım bıçak bıçak bana kâr etmedi.
Hak beni âzad eyledi koç ile kurbanda idim.*⁵⁵
*Mûsî oldum Tûr'a vardım koç oldum kurbana geldim.*⁵⁶

Yunus yine Allah aşkı ile Tur'a çıkışa ve Allah için kurban oluşa değinmekte ve bu hali empati yaparak yaşaması sebebiyle fena fırrasül halini dillendirmektedir.

2.4. Hz. Yunus

Yunus Emre Hz. Yunus'un hallerini⁵⁷ de peygamber ile bir olma, onda benliğini eritme açısından değerlendirir.

*Gâh batn-ı hût*⁵⁸ *içinde Yûnus ile söyleşem.*
*Gehçikam arş üzere bir can olam Selman olam.*⁵⁹

Yunus Emre bu beyit ile telvin haline işaret ederek her daim farklı bir makamda olduğuna vurgu yapar. Beka billahı, Seyrilallah'ı veorada O'nun kapısında dilenci olmayı dillendirir.

Yunus ile balık beni çekti deme yuttu bile.
*Zekeryâ'la kaçtım bile Nûh ile tufanda idim.*⁶⁰

Bu ifadeler ile fena fırrasül haline yani peygamberin yaşadığı halde kaybolmayı öne çıkarmaktadır. Aynı zamanda tasavvuftaki beka birrasül yani, empati yaparak peygamber ile olma halini ifade eder.

2.5. Hz. Zekeriya

Zekeriya peygamberin halini ayetlerden ziyade kıssada geçtiği şekliyle değerlendirir. Onun halinde hal ve makamlardan düşüşe işaret eder.

Yunus ile balık beni çekti deme yuttu bile.
*Zekeryâ'la kaçtım bile Nûh ile tufanda idim.*⁶¹
Zekerya oldum kaçtım erdim ağaca geçtim.
*Kanım dört yana saçıp tepem deldirip geldim.*⁶²
*Zekeriyya ağaca sığınmağın. Bıçkı ile iki bildirdin anı.*⁶³

⁵⁴ Gölpınarlı, a.g.e., s. 253; Hz. İsmail'in Kurban edilmesiyle ilgili bkz. Saffat, 37/102-107; Kurtubî, a.g.e., XV, 99.

⁵⁵ Gölpınarlı, a.g.e., s.259.

⁵⁶ Gölpınarlı, a.g.e., s. 264.

⁵⁷ Yunus'u balığın yutması ile ilgili bkz. Saffat, 37/142; Enbiya 21/87; Taberî, Camiu'l-Beyan, XXI, 107.

⁵⁸ Balığın karnı

⁵⁹ Gölpınarlı, a.g.e., s.245.

⁶⁰ Gölpınarlı, a.g.e., s. 259.

⁶¹ Gölpınarlı, a.g.e., s. 259.

⁶² Gölpınarlı, a.g.e., s. 263.

⁶³ Gölpınarlı, a.g.e., s. 296.

Yunus olaya bir müfessir gibi bakmadığından Hz. Zekeriya ile ilgili hüküm çıkarırken hüküm çıkardığı bölümün Kur'an'da geçip geçmediğini dikkate almaz. Ancak olayın özü itibari ile Hz. Zekeriya Hz. Meryem'in yaşadığı sıkıntılarda onun yanında yer alır. Bu açıdan baktığımızda Hz. Zekeriya'nın bu tür bir zulme maruz kalması uzak bir ihtimal değildir. Tefsir kaynakları da konuya değinir.⁶⁴ Yunus, bu ifadesinde Hz. Zekeriya hakkında kıssada gelen bilgiden esinlenir. Belki de aynı yaklaşım Nuh tufanı için de geçerlidir. Ancak Nuh tufanı Kur'an'da açıkça geçer.⁶⁵

Hz. Yunus'un balık tarafından yutulmasıyla fena bulma hali açıklanırken Zekeriya ve Nuh Peygamberle olma hallerine değinilmektedir. Ancak Hz. Zekeriya'nın ağaca sığınması bir yönüyle eleştirilmektedir. Çünkü tasavvufta belli bir makama gelenler taşıyan olma halinden ziyade taşınır halledirler. Bu açıdan Hz. Zekeriya'nın ağaca sığınması hal yönünden bir düşüştür.

2.6. Hz.Eyyûb

Yunus Emre'nin Hz. Eyyûb kıssasına⁶⁶ değindiği yerler ifena firrasül, sabır ve fark kavramları açısından değerlendirmek mümkündür.

*Eyyûb ile derde esîr iniledim çektim cezâ.
Belkiys ile taht üzere mühr-i Süleyman'da idim.⁶⁷
Eyyub oldum tenime cefa kıldım canıma.
Çığdırdım Sübhan'ıma kurtlar düriyüp geldim.⁶⁸*

Hz.Eyyûb kıssasına işaret eden bu ifadelerde empati yapılarak cem halinin peygamberde gerçekleşmesine yani fena firrasüle değinilmektedir. Ayrıca burada sabır konusuna vurgu yapılır ve makamlardaki telvin haline işaret edilir.

*Eyyûb'un kurda yedirdin tenini.
Sabr ile buldu o dâhî dermanı.⁶⁹*

Bu beyitte fark haline dönüşe işaret eder. Allah'ın güç ve hâkimiyetini vurgular. Kelam açısından kulun fiillerinde Allah'ın gücünü görür.

Yunus imdi her derde Eyyûb gibi sabreyle.
Derde katlanamazsan derman arzu kılarısın.⁷⁰

Yunus yine sabır konusuna döner ve makamlara çıkışın ancak sabır ile mümkün olacağına işaret eder. Seyrusüluktaki sabır makamının önemini vurgular.

2.7. Hz. Yusuf Kıssasından Çıkarılan Anlamlar

Hz.Yusuf kıssası⁷¹ Yunus Emre'nin şiirlerinde önemli bir yer tutar. Yunus,Hz.Yusuf kıssasını Kur'an'da anlatıldığı gibi aynen aktarmaz. Bunun yerine amaca yönelik noktalara değinir. Aynı zamanda kıssanın vermek istediği mesajı açık ifadeler ile söyler. O, bu kıssada sabır, aşk, rüyetullah, cem ve fark konularını öne çıkarır.

⁶⁴Kurtubî, a.g.e, X, 219.

⁶⁵ Hakka, 69/11.

⁶⁶Kurtubî, a.g.e, XI, 213.

⁶⁷ Gölpınarlı,a.g.e., s.259.

⁶⁸ Gölpınarlı,a.g.e., s.263; Hz. Eyüp'ün karşılaştığı sıkıntılar için bkz. Enbiya, 21/83-84; Sad, 38/41-44;Kurtubî, a.g.e., XV,248.

⁶⁹ Gölpınarlı,a.g.e., s.296.

⁷⁰ Gölpınarlı,a.g.e., s.355.

⁷¹ Muhammed İbn Cerir, el-Taberî, Tarihu't- Taberî, I, 331 vd. Daru't-Turas, Beyrut 1387, I, 131 vd.; İzzeddin,İbn Esir, el-Kamil fi't-Tarih, Daru'l-Kitabi'l-Arabî, Beyrut 1997, I, 123 vd.

İştittin Yûsuf'ı ol câh içinde
 Dururdu sabr ile ol mâh içinde.
 Bilinmezdi ne denlidir uzunlu
 Çığırda daşra çıkmaz Yûsuf ünü.
 Yukarı bakar ol çöl çah ağzı ırak
 Aşağıda makamı taş u toprak.
 Nice çağırdaşa ün daşra çıkmaz
 Kodu çağırmağı ayruk çağırma.
 Çü toprak bendese kanda varam ben
 Sabır kılmaz isem ne başaram ben.
 Der öyle gözleri yukarı bakar
 Yenilmez gözyaşı sel gibi akar.
 İrürdi devlete ol sabr-ı âli
 Ki sabr ile hoş oldu cümle hali.
 Yapıştı koğaya tarttılar anı
 Dedi erişti uş devlet nişânı.
 Çü çektiler koğayı çıktı daşra
 Zihî devletli kim sabrı başara.
 Göre sabr ile Yusuf neye erdi
 Ki sabrın âcısıhelvâya erdi.⁷²

Yunus Emre, Hz Yusuf ile ilgili bu deyişleri ile sabrın önemine, özellikle sabırdan vazgeçilmemesine dikkat çekmektedir. Yunus'un bu ifadeleri "**Allah'ın rahmetinden ümidinizi kesmeyiniz**"⁷³ ayetini de akla getirmektedir. Ancak O bu beyitleri söylerken sadece bu ayeti değil Kur'an'da anlatılan Hz. Yusuf kıssasının tamamını da göz önünde bulundurmaktadır.

Beri gel genci sana buldurâyın.
 Sana buldurmayanı bildireyin.
 Bulayım der isen kayyum u hayy ol.
 Hazineye vara bevabtâ bul⁷⁴
 O şeker sevmek kim Mısır'da biter.
 Neye layık ise er ona yeter.⁷⁵
 Gözü yok kişinin sevmek nesidir.
 Gönül kul olsa gözün fitnesidir.
 Suret gözü değil bû göz dediğin.
 Bilirim ben neden ne istediğim.
 Göz oldur kim müdâm ol cânı göre.
 Farîdadır kula sultanı göre.
 Bu baş gözü değil ol can gözüdür.
 Kimin canı var ise onu görür.⁷⁶
 Gitmez âşık gözünden hergizma 'şuk hayali.
 Nitekim Zilha verir Yusuf'un nişânını.⁷⁷

Yunus bu ifadeleri ile Allah aşkına ve rüyetullaha işaret etmektedir. Rüyetullahamüşahede⁷⁸ ve mükâşefeboyutuyla yaklaşmaktadır. Buradan hareket ile kendisinin Allah'tan bir an dahi gaflette

⁷² Gölpınarlı, a.g.e., s. 71-72.

⁷³ Zümer, 39/53.

⁷⁴ Gölpınarlı, a.g.e., s. 87.

⁷⁵ Gölpınarlı, a.g.e., s. 88.

⁷⁶ Gölpınarlı, a.g.e., s. 90.

⁷⁷ Gölpınarlı, a.g.e., s. 214.

olmadığına vurgu yapmaktadır. Gönül gözünün bir an dahi Allah'tan ayrılmadığını kastetmektedir. Hz. Peygamber **“ben günde yetmiş defa tövbe ederim”**⁷⁹ buyurur. Onun tövbesi de cem açısından değerlendirilebilir. Çünkü peygamberin günah işleyeceği düşünülemez. Ancak hallerdeki gelgitlerle ilgili olabilir.

Yunus, Hz. Yusuf'un Mısır'a götürülüşünü ve katlandığı sıkıntılar sonucu Allah'a yaklaşmasını ima ederek Allah'ı bulmak için kulun uyanık ve arayış içinde olması gerektiğine dikkat çeker.

*Yusuf ile çâha inen teraziye altın uran.
Kafesini basaduran Mısır'ın ıssı sultan benim*⁸⁰
*Yusuf ile ben kuyuda yattım cefa çektim bile.
Ya 'kub ile çok ağladım bulunca figanda idim*⁸¹

Yunus yukarıda geçen bu ifadeleri ile Hz. Yusuf'un durumuna empati ve cem açısından bakmaktadır. Empati açısından bakarak onun bulunduğu hali anlamaya çalışır. Kendisini Yusuf'un yaşadığı halleri yaşayan olarak hisseder. Bu beyitlere tasavvuftaki fenafirrasülhali açısından da yaklaşılabilir. Yunus bir yönüyle benliğini Yusuf peygamberde eritmektedir. Böylece tasavvuf ehlinin fenafirrasül yaklaşımına açıklık getirmektedir.

*Ya 'kub'uağladıp aldın gözlerin.
Yusuf'u Mısır'ın sen ettin sultanı.*⁸²

Yunus bu ifadesi ile tasavvuftaki cem halini dillendirmekte ve Allah'ın kulun üzerindeki hakimiyet durumuna değinmektedir.

Yunus şiirlerinde tasavvufi makamlarda olgunlaşmayı da işlemektedir. O bu konuya şöyle değinir:

*Bilemedin sen beni sadepte ne cevhersin
Mısır'a sultan olmadan Ken'an arzu kılarırsın.*⁸³

Yunus bu ifadesi ile Hz. Yusuf'un Mısır sürecine tasavvufi makamlarda olgunlaşma açısından yaklaşmaktadır. Tasavvufta belli makamlar geçilmeden üst bir makama ulaşamayacağına Hz. Yusuf kıssasından hareketle işaret etmektedir.

2.8. Hz. Süleyman

Yunus, Hz. Süleyman kıssasında⁸⁴ öncelikle dünyanın ve dünya malının geçiciliğine ve tasavvufi hallerden fark, telvin, cem ve aşk hallerine vurgu yapar.

*Ko sevme dünyeyi kim kala senden.
Dilersen dilemezsen âna senden.
Süleymân'danilerü olmayasın.
Hakıykattir cihanda kalmayasın.*⁸⁵

⁷⁸Müşahede sözlükte görme, görmedeki perdenin açılması, temâşâ ve seyretme anlamına gelir. İbn Manzûr, a.g.e., III, 239. Terim olarak ise herhangi bir şüphe bahis konusu olmadan, Hakk'ın kulun kalbinde huzurudur. Yani Hakk'ın kalpte hazır olmasıdır. Müşahede sahibi kendi zatını ortadan kaldırmış, marifeti onu mahv haline geçirmiştir. Kuşayrî, Risale, s. 207. Kuşayrî, müşahedeyi ihsan hadisine dayandırarak çok net bir şekilde şöyle açıklar: “İhsan Allah'ı görüyor gibi ibadet etmektir” Bu, tasavvuf ehlinin işaret ettiği müşahededir. Kuşayrî, Letaif, II, 315.

⁷⁹Müslim, Zikir, 41.

⁸⁰Gölpınarlı, a.g.e., s. 255.

⁸¹Gölpınarlı, a.g.e., s. 259.

⁸²Gölpınarlı, a.g.e., s. 296.

⁸³Gölpınarlı, a.g.e., s. 355.

⁸⁴Sad, 38/35. Hz Süleyman'ın zenginliği ile ilgili bkz. Kurtubî, a.g.e, XV, 202.

Sana ibret gerek ise gel göresin bu sinleri.
 Ger taş isen eriyessin bakıp görücek bunları⁸⁶
 Sen bu cihan mülkünü kaftan kafa tuttun tut.
 Ye bu âlem malını oynayıbañ uttun tut.
 Süleyman'ın tahtına sâd olup oturdun bil.
 Dive periye düpdüz hükümleri ettin tut.⁸⁷
 Çalap viribidi bizi var dünyayı görin diye.
 Bu dünya hodbakıy değil mülke Süleyman neyimiş.⁸⁸
 İsrâfil surunu ura dağlar tepeler sürüle.
 Bir karınca cevabını bin Süleyman veremeye.⁸⁹

Yunus Emre, Hz. Süleyman'ın zengin halinden esinlenerek tasavvuftaki fakr⁹⁰ haline işaretler çıkarmaktadır. Dünya malına bağlılığın kula fazla yarar sağlamadığına dikkat çeker. Ayrıca dünya malının sorumluluğunun çok olduğuna ahirette her bir şeyin ayrı ayrı sorulacağına işaret eder. Yukarıdaki beyitler farklı yerlerde zikredilmesine rağmen alt alta yazıldığında anlam bütünlüğü olduğu görülmektedir. Bu beyitlerde Yunus'un Hz. Süleyman'ın Kur'an'da vurgulanan saltanatını fakr açısından değerlendirdiği açıkça görülür.

Yunus Emre, Hz. Süleyman kıssasına aşk açısından da yaklaşır. Bu durumu şöyle ifade eder:

Belkiys ile Süleyman aşka düştü bir zaman.
 İsteyip bulmadılar bu derdin dermanını.⁹¹

Hz. Süleyman ile Belkiys kıssasında aşkı öne çıkarmak gerçekten işari tefsir açısından çok ilginç bir yaklaşımdır.⁹² Yunus bu kurgu ile aşkın derinliğine vurgu yapmaktadır. Onların aşkından Kur'an'da bahsedilmemesine rağmen O, Hz. Süleyman ile Belkiys'in hallerinde aşkı görerek aşka manevi bir boyut katmaktadır. Bu yaklaşımı ile aşkı maddi aşktan çıkarıp manevi aşka yükseltmektedir. Bu ifadeleri ile Allah aşkının önemini vurgular. Peygamberlerin dahi aşka çare bulamadığına değinerek aşkın kul için kaçınılmaz bir son olduğuna işaret eder. Böylece aşkın Allah aşkına dönüşmesinin önemine vurgu yapar.

Yunus Hz. Süleyman kıssasını işlerken telvin halini şöyle dillendirir:

Bir dem div olur ya peri viraneler olur yeri.
 Bir dem uçar Belkiys ile sultan'ıns can olur.⁹³
 G ehduram Davud olam taht-ı Süleyman'a çıkam.
 Geh dönem güm-raham hem râholam hicran olam.⁹⁴

Yunus bu ifadeleri ile kulun hallerindeki telvin haline peygamberlerin durumlarına işaret ederek değinir. Kulun belli bir makamda sabit kalmadığını bazen makam olarak yükseldiğini bazen de makam olarak düştüğünü, bazen de Haktan perdelendiğini belirtir.

⁸⁵ Gölpınarlı, a.g.e., s. 75.

⁸⁶ Gölpınarlı, a.g.e., s. 104.

⁸⁷ Gölpınarlı, a.g.e., s. 112.

⁸⁸ Gölpınarlı, a.g.e., s. 121.

⁸⁹ Gölpınarlı, a.g.e., s. 137.

⁹⁰ Fakr genellikle zühd kavramına yakın anlamda kullanılır. Tasavvufta fakr övülen bir özelliktir. Çünkü tasavvufta fakr alçak gönüllü olmayı ve Allah'a muhtaçlığı ifade eder. Kişi maddi anlamda zengin dahi olsa fakr halinde olabilir. Yani gönlünü maddi şeylerden arındırabilir.

⁹¹ Gölpınarlı, a.g.e., s. 214; Hz. Süleyman ile Belkiys'in diyalogu için bkz. Neml, 27/29-44.

⁹² Hz. Süleyman'ın Belkiys'le evlenip evlenmediği konusundaki rivayetler için bkz. Kurtubî, a.g.e, XIII, 209 vd.

⁹³ Gölpınarlı, a.g.e., s. 244.

⁹⁴ Gölpınarlı, a.g.e., s. 247. Hz. Davud ve Hz. Süleyman kıssası için bkz. Taberî, Tarih, I, 486.

*Diler isem ten eyleyem diler isem can eyleyem.
Gönlümü Tur canım Mûsataht'ı Süleyman eyleyem.⁹⁵
İns ile bu cinn ü peri divler benim hükmümdedir.
Tahtım benim yel götürür mühr-i Süleyman tutaram.⁹⁶*

Yunus bu ifadeleri fena firrasül boyutunu dillendirir. Yani peygamber ile olma haline işaret eder. Empati yaparak Hz. Süleyman'ın yaşadıklarını kendisi yaşar gibi ifade eder.

*Kaf'tan kafa hükmeyleyendivleri hükmüne koyan.
Yele binip seyran kılan bu mülke Süleyman benim.⁹⁷*

Yunus Emre yine tasavvufî hal ve makamların zirvesinden konuşmaktadır. Fena firrasül yani peygamber ile olma makamında söz söylemektedir. Bu ifadesi ile her şeyin hükmünün Allah'ın hakimiyeti altında olduğuna da telmihte bulunur. Ancak diğer yerlerde olduğu gibi burada da ayete tam bağlı kalmaz.⁹⁸ Daha çok kıssaya yönelik açıklamalar yapar.

*Eyyûb ile derde esîr iniledim çektim cezâ.
Belkiys ile taht üzere mühr-i Süleyman'da idim.⁹⁹*

Yunus bu ifadeler ile fena firrasül anlayışını yansıtır.

Yunus şiirlerinde sembolik bir ifade kullandığını, bu sebeple onu anlamının ancak bu şekilde mümkün olacağına şöyle vurgu yapar:

*Şeriat ehli irak eremez bu menzile.
Ben kuşdilin bilirim söyler Süleyman bana.
Şeriat tarikat yoldur varana.
Hakıykatma'rifet ondan içeri.
Süleyman kuşdilin bilir dediler.
Süleyman var Süleyman'dan içeri.¹⁰⁰
Benim dilim kuşdilidir benim ilim dost ilidir.
Ben bülbülüm dost gülümdür bilin gülüm solmaz benim¹⁰¹*

Yunus bu ifadeleri ile sembolik bir dil kullandığını ifade ederek onu şeriatın usul esasları içinde değerlendirmenin yanlış olacağına değinir. Çünkü onun bu ifadeleri söylediği sözlerin arka bir plana sahip olduğunu gösterir. “Ben bülbülüm dost gülümdür bilin gülüm solmaz benim” ifadesi ile Allah ile cem halini sembolik bir anlatım ile sunar. Yunus Emre sözlerini Hz. Süleyman kıssasına dayandırarak ifadelerine güç kazandırır.

2.9. Hz. Musa

Hz. Musa kıssası¹⁰² da Yunus'un şiirlerinde önemli bir yer tutar. Fena fillah, fena firrasül, beka billah gibi birçok konuya bu kıssadan esinlenilerek açıklık getirilir.

Yunus sabrın önemine şu beytinde değinir:

*Emânet el- emânet koma sabrı
Bulasın sabr ile Mi'rac-ı ve Tûr'u.¹⁰³*

⁹⁵ Gölpınarlı, a.g.e., s. 273.

⁹⁶ Gölpınarlı, a.g.e., s. 275.

⁹⁷ Gölpınarlı, a.g.e., s. 255.

⁹⁸ Sebe, 34/12.

⁹⁹ Gölpınarlı, a.g.e., s. 259.

¹⁰⁰ Gölpınarlı, a.g.e., s. 249- 250.

¹⁰¹ Gölpınarlı, a.g.e., s. 258.

¹⁰² İbn Esir, a.g.e., I, 150.

Yunus bu ifadesi ile sabır ile ulaşılan zirveye işaret etmektedir. Onun bu ifadesi Hz. peygamberin sabır ile miraca ulaştığına ve Hz. Musa'nın da miraç mesabesinde olan Tur'a sabır ile ulaştığını akla getirir. O böylece en üst makamlar olan Tur ve miraç mesabesine kulun ancak sabır ile ulaşılacağına telmihte bulunur. Aynı şekilde sabırdan hiçbir zaman vazgeçilmemesine de özellikle dikkat çekmektedir. Kur'an'da geçen miraç ve tur hadisesini müfessirlerin pek değinmediği bir bakış açısıyla değerlendirir. Bu iki hadiseyi sabır açısından öne çıkarır.

Yunus aşk konusunu fena fillah¹⁰⁴ ile birlikte işler. Bu durumu şöyle dillendirir:

*Çünkü gele sıddıykzaif âşık(lara) yoktur hayıf
Yarınki mahşer gününde yevmeyesfau kurula.¹⁰⁵
Ey dost aşkın denizine giremgarkolamyürüyem.
İki cihan meydan ola devranım sürem yürüyem.
Girem denize garkolam ne elif ne mim dal olam.
Dost bağında bülbül olam güllerin derem yürüyem¹⁰⁶.*

Yunus Emre bu ifadeleri ile Allah aşkında fena bulmanın önemine değinir. O burada harflere sembolik anlamlar yükler. Elif sembolik anlamda Allah'ı, mim sembolik anlamda peygamberi temsil eder. Yunus burada dal harfinin yazılışını kulun Allah'a en yakın hali olan secde haline benzetir ve kulun secdedeki haline benzeyen dal harfî olmayı arzu etmektedir. **"Onun yanın da onun izni olmadan kim şefa'at edebilir"**¹⁰⁷ ayetine telmihte bulunarak ifadelerine derinlik kazandırmaktadır.

*Farz değildir kamulara Tur'da münacât eylemek.
Ben nerdeysem dost ondadır her bir yeri Tûreyleyim.¹⁰⁸
Ne Tûr'um var ne durağım hiç yerde yoktur kararım.
Hakk'a münâcaat etmeye belli yerim olmaz benim.¹⁰⁹*

Yunus Emre kurbet makamına geniş bir yelpazeden bakarak kulun Allah'a yakınlığı için mekâna ihtiyaç duymadığına işaret ederek önemli olanın her an Allah ile olmak olduğuna vurgu yaparak cem billaha işaret eder. Hz. Musa'nın Allah ile görüşmek için Tur dağına gitmesine işaret eden ayetlerden esinlenir.

Yunus Kur'an'da geçen peygamber kıssalarından esinlenerek tasavvuftaki sekr¹¹⁰ konusunu aşk ile birleştirerek şöyle dillendirir:

*Yüz bin İsi ile Mûsi aşkında ser-gerdan gezer.
Aceplerler beni dahı aşk nihengi yuttuğunu.¹¹¹*

Aşk sebebi ile kulun sekr haline girmesine değinerek kendisinin de aşk sebebi ile sekr haline girdiğini ve bu sebeple ayıplandığına değinir.

¹⁰³ Gölpınarlı, a.g.e., s.73; Hz. Musa'nın Tur dağındaki halleri ile ilgili bkz. Meryem, 19/52; Kasas, 28/29-46; Kuşeyrî, Letaif, III, 64 vd. Kurtubî, a.g.e., XI, 114.

¹⁰⁴ Fena lügatte, yok olma, yokluk, geçip gitme, bekânın zıttı manalarına gelir. İbn Manzûr, a.g.e., XV, 164. Sûfiler fena sözü ile insandaki kötü vasıfların yok olmasına işaret eder. Kuşeyrî, Risale, s. 196

¹⁰⁵ Gölpınarlı, a.g.e., s.136.

¹⁰⁶ Gölpınarlı, a.g.e., s.186.

¹⁰⁷ Bakara, 2/255.

¹⁰⁸ Gölpınarlı, a.g.e., s.191.

¹⁰⁹ Gölpınarlı, a.g.e., s. 258.

¹¹⁰ Sekr sarhoş olmak, içki içerek kendinden geçmek, mest olmak anlamına gelir. İbn Manzûr, a.g.e., IV, 372. Sahv ise ayılmak, ayıklık hali, şuur ve idrak haline dönmek anlamına gelir.¹¹⁰ İbn Manzûr, a.g.e., XIV, 452. Tasavvufta, sahv, gaybet halinin nihayete ermesinden sonra his ve şuur haline dönüşür. Sekr ise kuvvetli bir varidin tesiri ile gaybet haline geçiştir. Kuşeyrî, Risale, 201.

¹¹¹ Gölpınarlı, a.g.e., s. 215.

Yunus Kur'an'da anlatılan peygamberlerin kıssalarına telmihte bulunarak cembirrasüle ve telvin haline şöyle açıklık getirir:

*Geh dönem HârunolamMûsîolamİmrâno lam.*¹¹²

Yunus Kur'an'da anlatılan kıssaları empati yaparak anlamaktadır. Bu durum Hz. Musa kıssasına değinen ifadelerde şöyle açığa çıkar:

*Sekiz uçmak âşıklara köşk ü saraydır bilene.
Mûsî'leyn hayran olup Tur dağında kalan benim.
Mûsî peygamber ile binbir kelime kıldım.
İsi peygamber ile göklere çıkan benim.*¹¹³

Yunus Emre Musa peygamberin kıssasından esinlenerek tasavvuftaki peygamber ile olma haline açıklık getirmektedir. Yunus, Hz. İsa ve Musa hakkında Kur'an'da anlatılanlara imrenmektedir. Bu sebeple empati yaparak onların yaşadıkları halleri yaşamayı arzulamaktadır. Böyle bir yaklaşım Kur'an kıssalarının ibadet boyutu ile yaşanmasının nasıl olacağına da ışık tutar. Kulun ibadetlerine düşünce ufkunda katabileceği derinlikleri gösterir.

*Tur dağında bir tecelli gör Mûsî'yi neler kıldı.
Yunus aydır hak katında sözüüm geri kalmaz benim*¹¹⁴

Yunus bu ifadeleri ile rüyetullah'ınkula etkisi üzerinde dururken kendi halini de Hakk'ın ışığını alıp yansıtan aya benzetmektedir.

*Mûsî'yleTûr'a çıktım binbir kelime kıldım.
Bu halk bizi ne bilsin anda bilinip geldim.
Mûsî oldum Tûr'a vardım koç oldum kurbana geldim
Benim ol dertli derman benim ol ma'rifetkânı.
Benim Mûsî-i İmrân'i Tur dağından aş a geldim.*¹¹⁵
*Diler isem ten eyleyem diler isem can eyleyem.
Gönlümü Tur canım Mûsataht'ı Süleyman eyleyem.*¹¹⁶

Telvin haline farklı bir boyut katılmıştır. Makamlarda o kadar terakki edilmiştir ki Yunus kendi isteği ile bu makamlarda yol alabileceğine değinmektedir. Bu haller tasavvuftaki cem ve beka makamlarının işaretleridir.

*Mûsa gönüldü Tûr'a Hakk'a münâcât ede.
Gördü kim bir akarsu Mûsa nazar eyledi.
Mûsa aydır göreyim iş bu su nereden gelir.
Ger böyle akar ise zîr ü zeber eyledi.*¹¹⁷
*İleriye vardı Mûsa gördü laini ağlar.
Gözü yaşı imiş su gözün pınar eyledi.
Musa sordu laine ağladığın niçindir.
Nideyim ağlamadan işimi zar eyledi.
Mukarreb idim ben ol Hakk'ın dergâhında bol.
Götürdü urdu yere candan bizar eyledi.*¹¹⁸

¹¹²Gölpınarlı,a.g.e., s. 247.

¹¹³Gölpınarlı,a.g.e., s. 251-252.

¹¹⁴Gölpınarlı,a.g.e., s. 258.

¹¹⁵Gölpınarlı,a.g.e., s. 263-264.

¹¹⁶Gölpınarlı,a.g.e., s. 273.

¹¹⁷Gölpınarlı,a.g.e., s. 299.

¹¹⁸Gölpınarlı,a.g.e., s. 300.

Yunus Emre, şeytanın cennetten kovuluşuna¹¹⁹ farklı bir boyut katarak onun Allah katındaki kurbet haline ve daha sonraki Hak'tan hucbetine yani, perdelenme haline dikkat çeker. Hucbet halinin Şeytan'ı dahi ne kadar çok etkilediğini öne çıkarır. Böylece hucbet halinin ehli için ne kadar zor olduğuna vurgu yapar.

O bu anlatım tarzıyla kıssaya kendi kurgusunu da katar. Böylece Kur'an kıssalarının anlatımına yeni bir boyut katar. Yunus'un bu uygulaması Kur'an kıssalarının yeniden ve amaçlanan hedefi öne çıkaracak şekilde dillendirilmesinin Kur'an kıssalarının farklı bir anlatım tarzı olduğunu ortaya koymaktadır. Bu yaklaşım sebebiyle bazı Kur'an kıssaları Türk İslam edebiyatında masallara dahi kaynaklık eder.

2.10. Hz. İsa

Yunus İsa peygambere çok fazla telmihte bulunmaz. Ancak telmihte bulunduğu yerlerde onun ölülere diriltmesi ve göğe yükseltilmesi hallerine işaret eder. Hz. İsa'nın bu halleri tasavvuftaki fena fillahgibi en üst hallere delalet eder.¹²⁰Hz. İsa'nın duasına bir kelime ile de olsa değinerek sözünün kaynağının Kur'an'a dayandığını işaret eder. Yunus'un Hz. İsa'ya ve duasına işaret etmesi şiirini işari tefsir açısından önemli kılmaktadır.

Bir dem gelir İsi gibi ölmüşleri diri kılar.

*Bir dem girer kibr evine Fir'avn ile Hâman olur.*¹²¹

Gördüm göğün meleklerin her biri bir işte imiş.

*Hak Çalab'ın zikrin eden İncil benim Kur'an benim.*¹²²

Deniz kenarında ova kuyuda işleyen kova.

*İsa'nın ağzında duâ oldum bile işe geldim.*¹²³

Yunus kutsal kitapların zikir boyutuna dikkat çekerek kendi halini kutsal kitaplar ile özdeşleştirerek kutsal kitaplarda fena olma haline işaret eder. Bu doğrultuda Hz. İsa'nın Kur'an'da geçen duasına işaret eder.Hz. İsa'nın duası Kur'an'da şöyle geçer:**Meryem oğlu İsa: "Allah'ım, Rabbimiz, bize gökten bir sofrayı indir, öncemiz ve sonramız için bir bayram ve Senden de birbelge olsun. Bizi rızıklandır, Sen rızık vericilerin en hayırlısıdır" demişti.**¹²⁴ **Eğer onları azablandırırsan, şüphesiz onlar Senin kullarıdır, eğer onları bağışlarsan, şüphesiz aziz olan, hakim olan Sensin Sen.**"¹²⁵

Mûsî peygamber ile binbir kelime kıldım.

*İsi peygamber ile göklere çıkan benim.*¹²⁶

Yunus'un İsa peygamber ile göğe çıkma haline yapılan telmih aslında sadece göğe çıkarılmayı değil çarmığa gerilmeyi de akla getirir. Bu sebeple O, Hz. İsa'nın yaşadığı halleri yaşar gibi hissetmesi sebebiyle Kur'an'da anlatılan yönleriyle İsa Peygamber'in kıssasının bütününe telmihte bulunur.Böylece fena firrasul halini yaşamaya vurgu yapar.

2.11. Hz. Muhammed

Yunus Emre Hz. Peygamber ile ilgili ayetlerden özellikle Miraç¹²⁷konusunu öne çıkarmaktadır.

¹¹⁹Taha, 20/123.

¹²⁰Âl-i İmran, 3/49; 3/55; Hz. İsa'nın durumunda görülen tasavvufi haller için bkz. Kuşeyrî, Letaif, I, 246.

¹²¹Gölpınarlı,a.g.e., s. 244.

¹²²Gölpınarlı,a.g.e., s. 251.

¹²³Gölpınarlı,a.g.e., s. 264.

¹²⁴Maide, 5/114.

¹²⁵Maide, 5/ 116-118.

¹²⁶Gölpınarlı,a.g.e., s. 252.

¹²⁷İsrâ, 17/1. Miraç olayının işaret ettiği tasavvufi haller için bkz. Kuşeyrî, Letaif, II, 334.

*Yarattı Hak dünyayı peygamber dostluğuna.
Dünyaya gelen gider bâkıy kalası değil.¹²⁸
Hak yarattı yeri göğüol Ahmed'in dostluğuna.
Levlak ona delil oldu onsuz yer gök vâr olmadı.¹²⁹*

*Yaradıldı Mustafa yüzü gül gönü safâ.
Ol kıldı bize vefa ondandır ihsan bana.¹³⁰
Gökte Peygamber ile mi'racı kılan benim.
Ashab-ı Suffa ile yalınacak kalan benim.¹³¹*

Yunus Emre Tasavvufteki Allah ile olmazdan önce Hz.Peygamber ile olmayı öne çıkarmakta onunla beraber beka billaha yani Allah ile olmaya işaret eder. Miracı yaşamının empati boyutuna vurgu yapar.¹³² Miraç hadisesine bu duygu ile yaklaşmak kulun iç dünyasındaki derinliği ortaya koyar. “*Allah kulunu gece yürüttü*”¹³³ ayeti avama ancak bu şekilde indirgene bilir. Böyle bir derunî tecrübe ancak bu şekil ifade edilebilir.

*Sabır ile vardı ol Mi'racı varan.
Diri iken ölür sabrı başaran¹³⁴
Görmez misin Mustafa'yı nice bekledi vefayı.
Ümmet için ol safayı ümmet ona erse gerek.¹³⁵*

Yunus yukarıda geçen ifadeleri ile Hz. Peygamberin sabır ile belli makamlara ulaştığına değinir.

*Uşgine nazar oldu bu bizim canımıza.
Muhammed bünyâd urdu dîn ü îmanımıza.
Peygamberler serveri din direği Muhammed.
Gör ne gevherler komuş bu bizim ânımıza.¹³⁶
Ol Hak habîbi Mustafa mi'racı edince sefer.
Ol dem canım hâk eyledim ol sırrını duyan benim.¹³⁷
Mi'rac gecesi Ahmed'in döndürdüm arşta nalinin.
Üveys ile urdum tacı Mansur'la urganda idim.¹³⁸
Gece mi'rac gündüz münacatın var.¹³⁹*

Yunus, Hz. Peygamber ile seyrilallaha yani, Allah'a ulaşmaktan bahseder. Miraç hadisesinin yaşanır şekilde hissedilmesini vurgular.

Sonuç

Yunus Emre'nin şiirlerinin Kur'an açısından değerlendirilmesinin bu şiirleri anlamada farklı ufuklar açacağı görülmüştür. Yunus'un şiirlerindeki bazı ifadelerin Kur'an'ın işari tefsiri açısından önemli olduğu ortaya konulmuştur. Ancak Yunus konuları işlerken bir müfessir gibi ele almaz. Bu sebeple Kur'an kavramlarını çok farklı yönlerden değerlendirebilmektedir. O Kur'an'da

¹²⁸ Gölpınarlı,a.g.e., s.123.

¹²⁹ Gölpınarlı,a.g.e., s.169.

¹³⁰ Gölpınarlı,a.g.e., s. 249.

¹³¹ Gölpınarlı,a.g.e., s. 252.

¹³² Miraç hadisesinin işaret ettiği tasavvufi haller için bkz. Kuşeyrî, Letaif, II, 334.

¹³³ İsrâ, 17/11.

¹³⁴ Gölpınarlı,a.g.e., s.73

¹³⁵ Gölpınarlı,a.g.e., s.141.

¹³⁶ Gölpınarlı,a.g.e., s.146.

¹³⁷ Gölpınarlı,a.g.e., s.253.

¹³⁸ Gölpınarlı,a.g.e., s. 259.

¹³⁹ Gölpınarlı,a.g.e., s. 294.

geçen ifadeden anlam çıkarırken bu ifadenin kıssa boyutuna göre de yorum yapabilmektedir. Yunus Kur'an kıssalarının derunî anlamda nasıl hissedileceğine ışık tutmaktadır.

Kur'an'da geçen peygamber kıssalarının empati yapılarak anlaşılmasının mümkün olabileceği Yunus'un şiirlerinde gösterilmektedir. Yunus'un şiirlerinde sembolik bir söylem bulunmaktadır. Bu sebeple zahir ölçüler ile anlaşılmaya çalışılması yanlış anlaşılmalara yol açabilir. Yunus Emre'de vahdeti vücudu hissettiren ifadeler olsa bile bu ifadeler vahdeti vücuttan ziyade tasavvufî kavramlar çerçevesinde anlaşılmalıdır. Biz de bu çalışmamızda Yunus'un ifadelerini genelde tasavvufî kavramlar çerçevesinde değerlendirdik.

Yunus'un şiirlerinde Kur'an'daki kavramları kullanması Kur'an'ın bir çok düşünürüne kaynaklık etmesi açısından önemlidir. Bu çalışmamız ile işari tefsire farklı yönden yaklaşmayı hedefledik. Bu sebeple Yunus'un şiirlerini işari tefsir açısından değerlendirdik. Özellikle Hz. Âdem ile Havva ve Hz. Süleyman ile Belkıs kıssalarının aşk açısından değerlendirilmesinin çok dikkat çekici olduğunu tespit ettik. Yunus'un Kur'an kıssalarını öne çıkarmak istediği hedefe yönelik olarak tekrar kurguladığını ortaya koyduk.

Bu çalışmamızda Yunus'un şiirlerinde işaret ettiği peygamber kıssalarının her birinin Yunus'un bakış açısıyla ayrı ayrı incelenmesinin ve işari tefsir açısından değerlendirilmesinin işari tefsire ve Yunus'un şiirlerinin anlaşılmasına katkı sağlayacağı kanaatine ulaştık.

KAYNAKÇA

- Cürcanî, es-Seyyid Şerif Ali b. Muhammed, et-Tarifât, Dersaadet, İstanbul 1300.
- GÖLPINARLI, Abdülbaki, Yunus Emre (Hayatı ve bütün şiirleri), Altın Kitaplar Yayın Evi, 1991.
- Fuad Köprülü, Türk Edebiyatında İlk Mutasavvıflar, Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları, Ankara 1981.
- HAZİN, Alaaddin İbn Muhammed, Lübabü't-Te'vil fi Meani't-Tenzil, Daru'l-Kütübi'l-İlmiye, Beyrut 1415.
- Hucviri Ali b. Osman Cüllabî, Keşfu'l-Mahcûb (Hakikat Bilgisi) (Çev. Süleyman Uludağ) Dergah Yayınları, İstanbul 1982.
- İbn Esir, İzzeddin, el-Kamil fi't-Tarih, Daru'l-Kitabi'l-Arabî, Beyrut 1997.
- İbn Kesir, Ebu'l Feda İsmail İbn Ömer, Tefsiru'l-Kur'an el-Azîm, Daru'l-Kütübi'l-İlmiye, Beyrut 1419.
- Kelabazî, Ebu Bekr Muhammed b. İshak, et-Taarrufli Mezhebi Ehli't-Tasavvuf, Ezher Fak. Yay. Kahire 1980.
- Kurtubî, Ebu Abdullah Muhammed İbn Ahmed, El-Cami' li Ahkâmi'l-Kur'an, Daru'l-Kitabi'l-Misriyye, Kahire, 1964.
- Kuşeyrî, Abdu'l-Kerim Hevazin, Letaifu'l-İşarat: Tefsiru Sûfiyyu'l-Kâmil li'l-Kur'ani'l-Kerim, el-Heyetü'l-Misriyyetü'l-Amme, Kahire 1981.
- Risale, (çev. Süleyman Uldağ), Dergah Yay. İstanbul 1978.
- Müslim, Ebu'l-Hüseyin Müslim b. el-Hallac el-Kuşeyrî en-Nisaburî, es-Sahih, Mısır 1955.
- Taberî, Muhammed b. Cerir, Camiu'l-Beyan an Te'vili Âyi'l-Kur'an, Şirketü Mektebe ve Matbaa Mustafa el-Babi, Mısır 1954.

-Tarihu't-Taberî, I, 331 vd. Daru't-Turas, Beyrut 1387.

TATÇI, Mustafa, Yunus Emre Divanı, AkçağYay., Ankara 1998.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013





KEMÂLÜDDİN EL-ENDİCÂNÎ VE SİDKU'L-KELAM FÎ İLMÎ'L-KELAM ADLI ESERİ

*Hilmi KARAAĞAÇ***

ÖZET

Ehl-i sünnet, hicri III. asırdan sonra İslam toplumlarının çoğunluğu tarafından benimsenen itikadi mezhep olmuştur. İlk dönemlerde bir çok fırkayı içine almakla birlikte sonraki dönemlerde Ehl-i sünnet ile Eş'âri ve Mâturîdî mezhepleri kastedilmiştir. Eş'ârilik, İslam tarihi boyunca bilinen ve çoğunluk tarafından benimsenen bir mezhep olmakla birlikte Mâturîdîlik için aynı durum söz konusu değildir. Bunun başlıca nedeni, Mâturîdîliğin neş'et ettiği coğrafyanın İslam medeniyetinin teşekkül ettiği ortamdan uzak olması ve bu mezhebin çok tanınmamış olmasıdır.

Ancak son dönemlerde Mâturîdîliğe yönelik çalışmalarda belirgin bir artış görülmektedir. Ülkemiz başta olmak üzere bir çok İslam ülkesinde Mâturîdî kelimacılar, görüşleri ve eserlerine ilişkin çalışmalar yapılmaktadır. Bu bağlamda Mâturîdî kelimacıların eserleri tahkik edilerek ilim dünyasına kazandırılmıştır. Bunlardan bir tanesi de döneminin önde gelen Mâturîdî kelimacılarından olan Kemalüddin el-Endicânî ve *Sıdku'l-kelam fî ilmi'l-kelam* adlı eseridir.

Bu çalışmada, Kemalüddin el-Endicânî'nin *Sıdku'l-kelam fî ilmi'l-kelam* eserinin Kelam ilmindeki yeri ve önemi ortaya konulacaktır. Mâturîdî mezhebine mensup bir Kelamcı olan el-Endicânî (726-777) hicri VIII. yüzyılın Maverâünnehir bölgesinde önde gelen alimlerden biridir. Günümüzde Özbekistan sınırları içerisindeki Fergana bölgesinin bir şehri olan Endican'da doğmuştur. Çalışmamızda müellifin yaşadığı bölge, İslam'ın yayılışı, hicri VIII. asırda bölgenin siyasi, ilmi ve dini durumu, müellifin hayatı, kişiliği, telif amacı ve eserin muhtevası hakkında bilgi verilecektir.

Anahtar Kelimeler: el-Endicânî, Ehl-i sünnet, Mâturîdîlik, Kelam, Mezhep, Maverâünnehir.

*Bu makale Crosscheck sistemi tarafından taranmış ve bu sistem sonuçlarına göre orijinal bir makale olduğu tespit edilmiştir.

** Yrd. Doç. Dr. Gümüşhane Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, Kelam Anabilim Dalı, El-mek: hkaraagac@gumushane.edu.tr

KAMAL AL-DÎN AL-ANDIJÂNÎ AND HIS WORK ENTITLED *SIDQ AL-KALAM FÎ 'ILM AL-KALÂM*

ABSTRACT

Ahl al-Sunnah was a sect which became after the III. century of hegira a theological sect accepted by the majority of Muslim society. While in the early times it comprised of many sects, in the later times Ahl al-Sunnah referred to the Asharism and the Maturidism. The Asharism is a sect which has been known and held by the majority in the history of Islam. However, this is not the case for the Maturidism. The main reason for this is the fact that the geography where the Maturidism emerged was distant from the milieu in which Islamic civilization formed and that this sect was not known sufficiently.

Nevertheless, a significant increase has recently been seen in the works on the Maturidism. Particularly in our country, in many Muslim countries studies have been done on the Maturidite theologians, their views and works. In this context, the works of Maturidite theologians have been edited and presented to the service of scholars. One of them is Kamal al-Din al-Andijani, one of the prominent Maturidite theologians of his time, and his work *Sidq al-Kalâm fî 'Ilm al-Kalâm*.

In this article, the place and importance of Kamâl al-Dîn al-Andijânî and his work *Sidq al-Kalâm fî 'Ilm al-Kalâm* in the science of Kalâm will be shown. Al-Andijânî (726-777), a Maturidite theologian, is of prominent scholars of the VIII. century in Transoxiana. He was born in Andijan, a city of Farghana province where today located in Uzbekistan borders. In this, information will be given on the region where the scholar lived, the spread of Islam, the political, scholarly and religious situations of region in the VIII. century, life of the scholar, his personality, purpose of his writing this work and the contents of the work.

Key Words: al-Andijani, Ahl al-Sunnah, Maturidism, Theology, Sect, Transoxiana.

Giriş

Mâturîdî mezhebinin neş'et ettiği coğrafyanın İslam medeniyetinin teşekkül ettiği bölgelerden uzak olması ve mezhebin yaygın olmaması Mâturîdî alimlerin ve eserlerinin ihmal edilmesine ve yeterince tanınmamasına neden olmuştur. Maverâünnehir bölgesinin ilmi yeterliliği ve elimizde bulunan eserlerin içerik bakımından zenginliği göz önüne alındığında bu bölgede çok sayıda Mâturîdî kelamcısının ve onların eserlerinin varlığı zorunlu hale gelmektedir. Ne var ki, Mâturîdî mezhebine ilişkin kaynaklara yeterince sahip değiliz. Son dönemlerde ülkemiz başta olmak üzere birçok İslam ülkesinde Mâturîdî mezhebine yönelik çalışmalarda belirgin bir artış söz konusudur. Bu çalışmalar neticesinde Mâturîdî kelamcılarının ilişkin bir çok elyazması eser ilim dünyasına kazandırılmıştır. Bu bağlamda hicri VIII. yüzyılın önemli kelamcılarının Kemâluddîn el-Endicânî (h.726-777) ve *Sıdku'l-Kelam fî İlmi'l-Kelam*¹ adlı eseri tarihimizde gizli kalmış eserlerden bir tanesidir. Bu çalışmada yaşadığı dönemde bölgesinin önemli düşünürlerinden olan el-Endicânî ve eseri hakkında bilgi verilecektir.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013



a. Kemâlüddîn el-Endicânî'nin Hayatı ve İlmi Kişiliği

1. el-Endicânî'nin Yaşadığı Bölge

Müellifimizin, hicri 10 Muharrem 726 (m.1326) tarihinde doğduğu ve günümüzde Özbekistan sınırları içerisinde bulunan Endican; Fergana vadisinin güneydoğusunda verimli topraklar üzerinde kurulmuş olup Taşkent, Üş, Celâlâbâd, Nermengân ve Hogan şehirlerine giden demir ve havayollarının kavşak noktasındadır. Zengin tarım alanları ve yer altı kaynaklarına sahip bölgenin tarihi VIII. yüzyıla kadar gider. Kaynaklarda bölgenin ismi Endükân, Endigân, Endügân ve Andugân şeklinde geçmektedir (es-Sem'ânî 1988: I/217; el-Hemevî 1977: I/261).

İslam ordularının Maverâünnehir bölgesine ilk ciddi askeri hareketi Muaviye b. Ebi Süfyan'ın kumandanlarından Ubeydullah b. Ziyad tarafından gerçekleştirilmiştir. Ancak bölgede İslam'ın yayılması ve kalıcı başarılar Haccâc b. Yusuf es-Sakafî'nin umûmî valiliği esnasında Horasan valisi tayin edilen Kuteybe b. Müslim (86/705) zamanında sağlandı. Kuteybe b. Müslim'in öldürülmesinden sonra bölgede zayıflayan Müslüman hakimiyeti 133/751 Talas savaşından sonra tekrar sağlandı (Özgüdenli 2003: 178). 204/395 (819/1005) yılları arasında hüküm süren Samanîler döneminde bölge en parlak günlerini yaşadı. Bu dönemde başta Buhara ve Semerkant olmak üzere bölgede önemli ekonomik, kültürel ve ilmî gelişmeler meydana geldi. İbn Huzeyme, Kâ'bi, Mâturîdî, Hâkim es-Semerkandî ve İbn Furek gibi ünlü kelimciler ile dini ve beşeri ilimlerde temayüz eden Hâkim en-Nisâbü'rî, eş-Şâ'sî, İbn Hibbân, Ebu'l-Leys es-Semerkandî, Hâkim et-Tirmîzî, Kelâbâzî, es-Sülemî, el-Âmirî, İbn-i Sinâ gibi sayısız âlim bu dönemde yaşadılar (Usta 2009: 67). Bu dönemde bölgede, Hanefilik ve Şâfiilik hakim olmakla birlikte Şiiiliğin çeşitli kolları, Bâtınîlik ve Hâricîlik gibi İslami fırkaların yanı sıra Mecûsi, Budist, Maniheizt, Yahudi ve Hristiyanlar da yaşamaktaydı. Belh, Nişabur, Merv, Buhara, Semerkant gibi Maverâünnehir ve Horasan'ın önemli şehirlerinde medreseler açılmıştır (Usta 2009: 66-67).

Bölge, X. yüzyılın sonlarına doğru Karahanlılar'ın, 1090 yılında Selçuklular'ın, 1141'de Karahıtaylar'ın ve 1210 yılında Hârizmşahlar'ın hakimiyetine girer. Bölge Hârizmşahlar'ın kısa süreli egemenliğinden sonra Moğollar'ın işgaline maruz kalmıştır (Konukçu 1995: 190-191; Özgüdenli 2003: 178-179). Moğol İmparatorluğunun kurucusu ve ilk hükümdarı Cengiz Han'ın (ö.624/1227) ölümünden sonra imparatorluk, oğulları arasında paylaşıldı. Bu taksimde Cengiz Han'ın 2. oğlu Çağatay'ın hissesine, doğuda Uygur ülkesinden batıda Semerkant ve Buhara'ya kadar olan ve içerisine Kaşgar, Hucend ve Fergana şehirlerini alan bölgeler kaldı (Eraslan 1993: 169; Yuvalı 1993a: 176). İslam'a ve Müslümanlara karşı düşmanca bir tavır takınan Çağatay'ın 1241 yılında ölümünden sonra İslamiyet bölgede yeniden yayılmaya başladı. Önce kısa bir süre hükümdarlık yapan Çağatay'ın oğlu Mübarek Şah (1266), daha sonra Çağatay'ın torunu Barak Han (1266-1271) Müslüman oldular. Bölgede İslam'ın tekrar hakim olması tahta geçen Tarmaşirin (1326-1334) zamanında oldu. Bu dönemde Maverâünnehir ile diğer İslam ülkeleri arasında ticari ve siyasi münasebetler gelişmiştir (Yuvalı 1993b: 178).

XIII. yüzyılın sonlarına doğru Çağatay hükümdarı Kubilay Han (ö.1294) tarafından Endican'a vali olarak atanan Kaydu Han (ö.1301) ve Tuva Han (ö.1306) şehri yeniden inşa ederek Türk kabilelerinin yerleşimine açtılar. Bir Türk şehri haline gelen Endican, XIV. yüzyılda Çağatay Hanı Kameruddîn ile Timur arasında çatışma konusu oldu ve hicri 777 (1375-1376) tarihinde meydana gelen savaşta yağmalanarak tahrip edildi. Savaşın sonra Timur'un eline geçen şehir bu tarihe kadar uzun süreli iç karışıklıklara rağmen Çağatay hükümdarları tarafından yönetildi. Endican, 1503'te Özbekler'in, XVII. yüzyılda Kırgızlar'ın hakimiyetinde iken yüzyılın sonlarına doğru Hokand Hanlığı'na bağlanmıştır. 1875'te Hokand Hanlığı ile birlikte Rus Hakimiyetine giren Endican, 1924 yılından itibaren Özbekistan'a bağlanmıştır (Konukçu 1995: 191). Günümüzde Özbekistan'a bağlı Endican eyaletinin merkezi konumundadır.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013



2. Hayatı ve Eserleri

Kemâlüddîn el-Endicânî, hicri 10 Muharrem 726 tarihinde Fergana havzasında bulunan Endican köyünde doğmuştur (Bağdâdî 1951: II/170). Doğumuyla ilgili kendisi bize şu bilgiyi verir. “Doğumum, 726 yılı Muharrem ayının 10’una denk gelen cuma günü Cuma namazı esnasında veya az sonradır. Doğum yerim Fergana bölgesinde Endican beldesidir (el-Endicânî 2004: II/833).” Bölge hakkında vermiş olduğumuz kısa bilgi, bize bölgenin sürekli iç ve dış karışıklıkların yaşandığı bir coğrafya olduğunu göstermektedir. el-Endicânî, karışıklıkların hüküm sürdüğü bu coğrafyada, bölgenin Çağatay Hanları tarafından yönetildiği bir dönemde h.726-777 (m.1326-1376) tarihleri arasında yaşamıştır. Hayatı hakkında fazla bilgiye sahip olmadığımız müellifin adı Muhammed b. Haccâc b. Yusuf b. Muhammed b. Kemal b. ‘Îmâd b. el-Gâzi el-Endicânî’dir (Kehhâle 1993: III/209). Müellif hakkındaki en kapsamlı bilgiyi *Sıdku’l-Kelam* adlı eserinin sonunda bulmaktayız. O, burada ismini Muhammed b. Ebi Muhammed Haccac b. Yusuf el-Gâzi el-Kemalî olarak ifade etmekle birlikte İbn-i Muhammed b. Kemal b. ‘Îmâd b. el-Gâzi el-Endicânî ismini tercih etmektedir. Bağdâdî ise müellifin ismini Kemalüddîn Muhammed b. Ebi Muhammed Haccâc b. Yusuf İbn ‘Îmâd b. el-Gâzi el-Endukânî olarak zikreder (Bağdâdî 1951: II/170).

Müellifimizin çocukluğu, ilim tahsili ve hocaları hakkında çok fazla bilgi bulunmamaktadır. Eserinde ele aldığı konulardan ve zikrettiği kaynaklardan yola çıkarak onun kelam yanında tefsir, fıkıh, Arap dili ve belagati alanlarında yeterli donanıma sahip olmasının yanında ebce hesabıyla da ilgilendiğini görmekteyiz (Abdulalim 2004:19). el-Endicânî, eserinde iki hocasının adını zikreder. Bunlar: *Sıdku’l-Kelam*’ın temelini teşkil eden itikâdi konuları öğrendiği Harezmi bölgesinin alimi el-Hitâîⁱⁱ (el-Endicânî 2004: II/816,832) ile yine Harezmi bölgesinin müfessiri ve muhaddisi olan Şeyh Nizamuddin Ebu Nasr el-Mahrîdî (Mihîrîdî)ⁱⁱⁱ (el-Endicânî 2004: I/404)’dir. Eserinde belirttiğine göre el-Mahrîdî’den hicri 759 yılında Zemahşerî’nin *el-Keşşâf* adlı tefsirini okumuştur (el-Endicânî 2004: I/404, II/617). el-Endicânî’nin yetiştirdiği öğrenciler ve ders halkasının mevcudiyeti hakkında elimizde sağlıklı bir bilgi bulunmamaktadır.

Mâturîdî mezhebine mensup olan müellifimizin iki eseri bulunmaktadır. Birincisi, biraz sonra ayrıntılı olarak ele alacağımız kelam ilmine ilişkin *Sıdku’l-Kelam fî İlmi’l-Kelam*, diğeri ise Ebu Hanife’nin öğrencisi Muhammed b. Hasan eş-Şeybânî (h.131-189)’nin Haneî fıkıhına ilişkin *el-Câmi’u’l-Kebîr* adlı eserin muhtasarı üzerine yaptığı *el-İhlas fî Şerhi Kitâbu’t-Telhisî’l-Muhtasar mine’l-Câmi’i’l-Kebîr* adlı şerhtir. Bu eserin varlığını, müellifin *Sıdku’l-Kelam*’ın önsözünde verdiği bilgilerden öğrenmekteyiz (el-Endicânî 2004: I/166-167).

el-Endicânî’nin eserinde göze çarpan bir özelliği de yetiştirdiği Asya kıtası ve Maveraünnehir bölgesinin dışına çıkmamakla birlikte bölge dahilinde çok sayıda seferler yapmış olmasıdır (Bağdâdî 1951: II/170). Bu yolculuklar genellikle Azerbeycan, Irak, Bağdat, Basra, Kufe, Harezmi, İsbahan, Tebriz, Herat ve Hemedan gibi o dönemin önde gelen ilim merkezlerine yöneliktir. Müellifimizin ölüm tarihi bilinmemektedir. *Sıdku’l-Kelam*’ın sonunda ahirete irtihal ettiğinde ölüm tarihinin buraya yazılmasının istemesine rağmen ölüm tarihi ve yeri hakkında sağlıklı bir bilgiye sahip değiliz. Onun hakkındaki en son bilgi hicri 777 yılı recep ayında eserinin yazımını bitirdiği tarihtir. Ömrünün son dönemlerinde yaptığı çok sayıdaki seferlerinden yola çıkarak bu seferleri esnasında vefat ettiği tahmin edilmektedir (Abdulalim 2004: I/27).

b-Sıdku’l-Kelam fî İlmi’l-Kelam

Kelam ilminin ele aldığı konuların tamamına yakınıni özet bir şekilde ele alan eser okunaklı ve açık bir hatla yazılmıştır. Tek cilt olan eser çift yönlü 368 varak olup her sayfa 17 satırdan müteşekkildir. Eserin bilinen tek yazma nüshası Kahire’deki Dâru’l-Kütübî’l-Mısıriyye de 265 numarada kayıtlı olan nüshadır. İstinsah tarihi ve müstensihisi bilinmemektedir. İsmail Paşa el-

Bağdadi, eserin bir nüshasını 1338/1919 yılında Bursa Kadısı Mehmet Tahir Efendi'nin kütüphanesinde gördüğünü ifade eder (Bağdâdî 1951: II/170). Ancak yapılan araştırmalarda bu nüshaya ulaşılamamıştır.

el-Endicânî'nin, *Sıdku'l-Kelam fî İlmi'l-Kelam* adlı eserinin tahkiki, 2004 yılında Kahire'de bulunan tek nüsha temel alınarak Hafız Âşûr Hâfız Abdulalîm tarafından Kahire Üniversitesi Dâru'l-Ulûm Fakültesi İslam Felsefesi Bölümü'nde Yüksek Lisans tezi olarak hazırlanmıştır. İki cilt halinde hazırlanan çalışma 834 sayfadan müteşekkil olup ilk 165 sayfa muhakkik'in müellif ve eseri hakkında yaptığı araştırma ve değerlendirmeyi ihtiva eden mukaddime niteliğindedir.

1- Yazılış Tarihi, Yeri ve Amacı

el-Endicânî, eserindeki bir şiirin son iki beyitinde ebcet hesabıyla belirttiğine göre 776 yılı şaban ayında başladığı eserini 777 yılı recep ayında bitirmiştir (el-Endicânî 2004: I/169).^{iv} Kendisi eserinin telif tarihi ve yeri hakkında şu bilgileri verir: "Bu eseri 5 Şaban 776 tarihinde Salı günü Esbahan (أصبهان) 'da yazmaya başladım. Yazmayı ise 7 Recep 777 tarihinde Pazar günü Tîs (طيس) 'ta bitirdim (el-Endicânî 2004: II/833-834). Eserin yolculuk esnasında, yaklaşık bir yıl gibi kısa bir sürede yazılması, müellifin telifini tamamlama azmini ve ilmi yeterliliğini ortaya koymaktadır.

Sürekli siyasi ve sosyal karışıklıkların hüküm sürdüğü Maverâünnehir bölgesi el-Endicânî'nin yaşadığı dönemde de aynı durumdadır. Bu karmaşa doğal olarak bâtinî, Râfîzî, Mu'tezilî ve felsefî fikirlerin bölgede yayılmasına zemin hazırlamıştır. Yaptığı sayısız seferlerde el-Endicânî, bu fikirlerle karşılaşmış ve onlarla mücadele etmiştir. Eserde bu mücadelelere sıkça atıflar yapılmaktadır. Onun eserini kaleme almasında ve "Sıdku'l-Kelam fî İlmi'l-Kelam-Kelam İlmi'nde Sözü'n Doğrusu" adını vermesinde yaşadığı dönemde bölgesinin bu durumunun etkisi büyüktür.

Eserinin müteaddit yerlerinde te'lif nedenine değinen el-Endicânî'yi *Sıdku'l-Kelam*'ı kaleme almaya sevkeden en önemli etken çevresindeki insanların itikada ilişkin doğru bilgileri içeren bir eser talepleridir (el-Endicânî 2004: I/167). Bu talep dışında iki neden daha vardır. Bunlardan birincisi: bölgede daha önceden Ehl-i sünnet alimlerinin ortaya koymuş oldukları Ehl-i sünnet inancının felsefî, Mu'tezilî ve bâtinî fikirlerle karışmış olmasıdır. O, yaptığı seferlerde sıradan halkın gaflet, şüphe ve şaşkınlığını, ileri gelenlerin Ehl-i sünnet düşünce sisteminden ayrılarak bâtıl fırkalara tabi olduğunu ve insanların inançlarındaki gevşekliğini gözlemlemiştir. Bu eseriyle o, Ehl-i sünnet inancına karışmış batıl fikirleri ayıklayarak, doğru inanç sistemini ortaya koymayı amaçlamaktadır (el-Endicânî 2004: I/166; II/715,716). İkinci neden ise ibarelerinin uzunluğu, konularının dağınıklığı ve bazı delillerin zayıflığı nedeniyle Ehl-i sünnet'in kitaplarındaki okuma ve anlama güçlüğüdür. Bu güçlük sebebiyle insanlar Ehl-i sünnet'in kaynaklarını okumaktan imtina etmişlerdir (el-Endicânî 2004: I/167-168, II/716; Abdulalîm 2004: I/49-50). el-Endicânî, bu güçlüğü ortadan kaldırmak amacıyla gereksiz ve uzun tartışmaları bir kenara bırakarak daha dakik bir tasnifle Ehl-i sünnet ve'l-cemaat'ın görüşlerini ihtiva eden özet bir eser tasnifine girişmiştir.

2- Sıdku'l-Kelam fî İlmi'l-Kelam'ın Kaynakları

el-Endicânî, *Sıdku'l-Kelam*'da yaşadığı döneme kadar Maverâünnehir bölgesinde te'lif edilmiş atmıştan fazla esere atıf yapmakta ve önde gelen Mâturîdî kelamcılarının görüşlerine yer vermektedir. Onun zikrettiği kaynaklar çoğunlukla kelam eserleri olmakla birlikte o, yer yer tefsir, hadis, fıkıh, fıkıh usulü ve fetva kitaplarına da atıflar yapar. Kullandığı kaynakları genellikle isim ve yazarıyla zikretmekle birlikte bazılarını sadece yazarının ismini ifade ile yetinir. Özellikle ihtilafli konuları ele alırken çoğunluğu Mu'tezile ve Eş'ârilere ilişkin farklı fikir sahiplerinin

isimlerini, görüşlerini ve delillerini zikreder. *Sıdku'l-Kelam*'da kaynak olarak kullanılan bazı kelimacılar ve eserleri şunlardır:

Ebu Hanife, Numan b. Sabit (150/767), *el-Âlim ve'l-müteallim* (el-Endicânî 2004: I/215).

Ebu Mansur el-Mâturîdî (333/944) *et-Te'vilatu'l-Kur'an* (el-Endicânî 2004: I/237).

İmamı'l-Harameyn el-Cüveynî (478/1085), *el-İrşâd ila kavâti'l-edilleti fî-usûli'l-i'tikâd* (el-Endicânî 2004: I/244,371).

Ebu'l-Yusr Muhammed b. Muhammed Sadru'l-İslam el-Pezdevî (493/1099) *Usulu'd-dîn* (el-Endicânî 2004: I/229,379).

Ebu'l-Muîn Meymûn b. Muhammed en-Nesefî (508/1115), *et-Temhid li-kavâ'idî't-tevhid* (el-Endicânî 2004: I/241).

Ebu Hafs Necmüddîn Ömer en-Nesefî es-Semerkindî (537/1142), *Ta'likât*, (el-Endicânî 2004: I/241).^{vi}

Fahreddîn Muhammed er-Râzî (606/1210), *Kitabu'l-erba'in fî usûli'd-dîn* (el-Endicânî 2004: II/671,700), *el-Me'âlimu usûli'd-dîn* (el-Endicânî 2004: I/244), *Muhassalü efkârî'l-mütekaddimîn ve'l-müte'ahhirîn mine'l-'ulemâ ve'l-hukemâ ve'l-mütekellimîn* (el-Endicânî 2004: I/244,371,414).

Şemsüddîn Muhammed b. Eşref es-Semerkindî (702/1303), *es-Sahâ'ifu'l-ilâhiyye* (el-Endicânî 2004: I/337, II/648,750).^{vii}

Ebu'l-Berekât Hâfızüddîn Abdullah en-Nesefî (710/1310), *el-İ'timâd fî'l-i'tikâd* (el-Endicânî 2004: I/241).

Adüduddîn Abdurrahman b. Ahmed el-İ'cî (756/1355), *Mevâkıf fî ilmi'l-kelâm* (el-Endicânî 2004: II/824-826).

Sa'düddin Mes'ud b. Ömer b. Abdullah et-Taftâzânî (793/1390), *Şerhu'l-akâid* (el-Endicânî 2004: I/238).

3- Sıdku'l-Kelam fî İlmi'l-Kelam'ın Muhtevası

Sıdku'l-Kelam; müellifin önsüzü, Mukaddime, dört bölüm ve sonuçtan müteşekkildir. Mukaddime; her biri “Sıdku'l-kelam fî...” ifadesiyle başlayan ve el-Endicânî'nin “Sıdk” diye isimlendirdiği 10 fasıldan oluşur. Birinci bölüm; Zât hakkında söylenenler, ikinci bölüm; sıfatlar hakkında söylenenler, üçüncü bölüm; kullara ilişkin haberlere taalluk edenler, dördüncü bölüm ise mahşer ve meâd'a ilişkin konulardır. Sonuç bölümünde de şikâk ve inat ehlinin fırkaları ele alınmaktadır. Eserin konu dizimi şu şekildedir:

Müellifin Önsüzü.

Mukaddime; Kelam ilmi'nin tanımı, kıdem ve hadesin tanımı, âlemin yaratılmışlığı, mümkünü'l-vücut olan âlemin hariçteki kısımları (cevher-cisim-araz), âlemin yaratıcısının varlığının marifeti (Allah'ı bilmeyi) gerektirmesi, Allah'a imanın zorunluluğu, iman ve islam, iman ziyade ve noksanlık kabul eder mi?, mukallidin imanı ve imanda yakîn başlıklarını taşıyan ve her biri “Sıdku'l-kelam fî...” ifadesiyle başlayan 10 fasıldır. Mukaddime'nin sonunda iki makamdan oluşan ve “hâldeki imanda şüphe” ismini taşıyan bir tenbih kısmı bulunmaktadır. Birinci makam, “selef ve halef”in hâldeki imanda şekk'e ilişkin sözleri”, ikinci makam ise “imanda şekk'i kabul eden fırkanın şüpheleri ve reddiye” başlığını taşır.

Birinci bölüm: Zât hakkında söylenenleri kapsayan bu bölüm yedi sıdk'tan meydana gelir. Bunlar: Allah vardır, Allah'ın varlığı, Allah'ın mahiyeti, âlemin yaratıcısının birliği, Allah şey'dir,

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013



(Bu sıdk iki bahisten oluşur. Birinci bahis, “şey” lafzının Allah’a izafe edilmesinin caizliği, ikinci bahis, “şey” lafzının mefhumu başlığını taşır.), Allah-u Teâlâ ezeli-kadîm, ebedî-bâkidir, isim ve müsemma’dır.

İkinci bölüm: sıfatlar hakkında söylenenleri kapsayan bu bölüm selbî sıfatlar ve subuti sıfatlar olmak üzere iki alt başlıkta ele alınır. Selbî sıfatlar on sıdk’ta ele alınır. Bunlar: Allah cisim, cevher ve araz değildir, Allah bir mekanda değildir, Allah bir yönde değildir, Allah suretten münezzehtir, Allah bir şeye hulûl etmez, Allah bir şeyle tahdit edilemez, Allah zat ve sıfatlarında tağyîrden münezzehtir, Allah renk, tat ve koku ile tavsiftten münezzehtir, Allah lezzet ve elemenden münezzehtir ve teşbihin nefyi’dır.

Subuti sıfatlar ise 30 sıdk’ta ele alınır. Bunlar; Allah’ın sıfatları, Allah’ın sıfatlarının üzn ve sem’i yoluyla bilinip-bilinemeyeceği, Allah’ın sıfatlarının kısımları, sıfatlar zât ile aynı mı? gayrı mı? ya da ne ayrı ne de gayrı mıdır?, Allah hayydır, Allah kâdirdir, Allah bütün mümkünata muktedir, Allah âlimdir, Allah tüm malumatı bilir, Allah bir ilim ile âlim, kudret ile kâdir, hayat ile hayydır, Allah ezeli bir irade ile mürîddir, Allah işiten ve görendir, Allah mütekellimdir, Kelamullah hakkında ihtilafa neden olan hususların beyanı, Kelamullah’ın işitilip-işitilemeyeceği, Allah’ın haber verdiklerinin doğruluğunun zorunluluğu ve yalan olmasının imkansızlığı, Allah’ın zâtının tecelli etmesinin cevazı, rü’yetullah konusunda şüphelerin iptali, tekvin ve mükevven, kulların fiillerinin yaratılması, tevellüdün iptali, istitaat fiille beraberdir, teklîfi mâ-lâ yutak, Allah’ın fiillerinin bir nedenle muallel olup-olmaması, kaza ve kader, hidayet ve dalalet, istihkak, rızık ve ecel, Allah’ın şirk ve küfrü affi caiz midir?

Üçüncü bölüm: Kullara ilişkin haberleri ele alan bu bölüm onsekiz sıdk’tan oluşur. Bu sıdk’ların konu başlıkları şunlardır; peygamber göndermenin gerekliliği, mucize’nin tanımı, Hz. Muhammed’in peygamberliğinin ispatı, Hz. Muhammed’in peygamberliğini inkar edenlerin şüphelerinin iptali, nübüvvetin şartları, özellikleri ve yararları, peygamberlerin ismeti, peygamberler Allah’ın yarattıklarının en faziletlieleridir, imamet gerekliliği ve hakikati, imamet şartları ve özellikleri, dört büyük halifenin hilafet sıralaması, dört büyük halifeyi ta’n edenlerin görüşlerinin iptali, dört büyük halifenin hilafet sıralamasına göre fazileti, sahabeyi ta’n etmekten kaçınmanın vucubiyeti, dört büyük halifeden sonraki sultanlar, evliyânın kerameti, nübüvvet ve velâyet, kötülüğe niyet ve günahlardan tövbe, salih ve sefi cinler.

Dördüncü bölüm: Mahşer ve meâda ilişkin olan bu bölüm mebd’ ve meâd olmak üzere iki kısımdan meydana gelir. Üç sıdk’tan oluşan mebd’ kısmının konu başlıkları şunlardır: Ruhlar, misak alma, ilk diriliş. On sıdk’tan oluşan meâd kısmının konu başlıkları ise; Kabir azabı, yeniden yaratılış, yeniden yaratılıştan sonra gerçekleşecek sem’iyyâta ilişkin bazı hususlar, (Beş bahisten oluşur. 1- Amel defterinin dağıtılması. 2- Yüzlerin beyazlığı ve siyahlığı. 3- Hesap. 4- Amellerin tartılması ve mizan. 5- Sırat’tan geçiş.), şefa’at’ın ispatı, kevser’in ispatı, cennet ve cehennem, (Üç bahisten oluşur. 1- Cennet ve cehennem şimdi yaratılmıştır. 2- Cennet ve cehennem yok olmazlar. 3- Cennet ehli ebedi olarak cennette, cehennem ehli ebedi olarak cehennemdedir.), kâfirlere ve günahkar müminlere ilişkin hükümler, ihbât ve muvazenenin iptali, çocuklara ilişkin hükümler, cinlere ilişkin hükümler.

Sonuç: Fırkaların ele alındığı sonuç bölümü üç sıdk’tan müteşekkil olup konu başlıkları şunlardır: Dalâlette olan batıl fırkalar, (On dört tanedir: Felâsife, Veseniyye, Mulâhide, Berâhime, Yahudiler, Hristiyanlar, Sâbiiler, Mücessime, Mürcie, Hâricîler, Râfîzîler, Hibriyye, Kaderiyye, Mutasavvife), hatada olan fırkalar (üç tanedir; Küllâbiye, gulat-ı muhaddisin ve Eş’ârilik), kurtuluşa eren fırka ve Hatime.

4- Sıdku'l-Kelam fî İlmi'l-Kelam'ın Metodu

el-Endicânî'nin eserini te'lif amacı Ehl-i sünnet'in itikâdi görüşlerini, karıştığı batıl fikirlerden ayıklayarak, uzun tartışmalara girmeden kolay ve anlaşılır bir üslup ve metotla ortaya koymaktır. Müellif Mâturîdî mezhebinden olmasına rağmen eserinde görüşlerini Ehl-i sünnet ve'l-cemaat'ın görüşleri olarak ifadelendirir. Diğer bir deyişle eserde “Ehl-i sünnet ve'l-cemaat” ifadesi ile genellikle Mâturîdî mezhebi kastedilir. Bununla birlikte o, Ehl-i sünnet ve'l-cemaat'ı; “Sahabe, tâbiîn, Ebu Hanife, İmam Şâfiî, İmam Mâlik, Ehl-i hadis ve onların itikadları üzere olanlar” şeklinde tanımlar (el-Endicânî 2004: II/831). el-Endicânî bazı Mâturîdî kelamcılarında da görüldüğü üzere Eş'âriîleri, Ehl-i sünnet kapsamı dışında tutulmaktadır.^{viii} Sonuç bölümünde “Eş'âriîler, her ne kadar Ehl-i sünnet ve'l-cemaat'ın içine dahil edilmek istense de, onlar Ehl-i sünnet değildir.” ifadesiyle bu duruma açıklık getirmektedir (el-Endicânî 2004: II/820).

el-Endicânî, konuları ele alırken öncelikle Ehl-i sünnet ve'l-cemaat (Mâturîdî) mezhebinin görüşünü, sonra muhaliflerin görüşünü delilleriyle takdim eder. Muhallif fırkaların delillerini reddeden el-Endicânî, en sonunda kendisinin de benimsediği Ehl-i sünnet (Mâturîdîler)'in görüşünü açıklar. Mâturîdîlerin kendi aralarında ihtilaf ettikleri hususlarda tercih ettiği görüşü ortaya koyar (el-Endicânî 2004: I/448; Abdülalîm 2004: I/53). Bazı konularda Mâturîdîlerin görüşlerini kabul etmeyerek eleştirir.^{ix} Mâturîdîlerin görüşlerini kabul ettiği hususlarda genellikle Mâturîdî kaynaklardaki istidlalleri tekrar etmekle birlikte bazen onların delillerini zayıf ve yetersiz bularak bu delillerin eksik yönlerini açıklar ve yeni deliller sunar.^x Mâturîdî kaynaklarda bulunmayan konularda ise Eş'âriîlerin görüşlerine müracaat eder.^{xi}

el-Endicânî, görüşlerini delillendirmek için nakli ve akli delillere müracaat eder. Nakli deliller genellikle konuya ilişkin ayetler olmakla birlikte hadislerle de sıklıkla müracaat ettiği görülmektedir. Bazı hadislerin kaynağını belirtmekle beraber genellikle kaynakları zikretmeksizin doğrudan hadisleri verir (el-Endicânî 2004: I/254,391,454). Ayrıca muhalif fırkalarla mücadelede ve ihtilafli itikâdi konularda kendi görüşünü destekleyen hadisleri sıhhatli olup-olmadıklarını dikkate almaksızın kullanır.^{xii} Diğer yandan muhaliflerin görüşlerini desteklemek amacıyla hadislerle istidlallerini tahlil eder ve hadisin metninden yola çıkarak istidlallerinin geçersizliğini ispata çalışır (el-Endicânî 2004: I/253-257; II/557-559).

Görüşlerini delillendirmek için sıkça Arapça dil kurallarından yararlanan el-Endicânî (el-Endicânî 2004: I/414), bazı hususları açıklarken bu konuların anlaşılmasında aklın yetersiz kalacağını öne sürerek fakihlerin veya dilcilerin yöntemlerinin takip edilmesi gerektiğini belirtir. Örneğin, Allah'ın mütekellim olmasının ele alındığı bölümde Müslümanların kelam sıfatının Allah'a nispetinde ittifak etmekle beraber bu sıfatın tefsirinde ihtilaf ettiklerini belirterek ihtilaf edilen noktaları açıklar. Ona göre kelam sıfatının anlaşılması dil ile ilişkili bir konudur. Konunun temelini oluşturan kavramların dildeki kullanımına müracaat etmeden sırf akılla söz konusu ihtilafı gidermenin imkanı yoktur. Bu kabulden yola çıkarak müellif, Arapça dil tahlillerine dayanarak Allah'ın ezeli bir kelamla mütekellim olduğunu ispatlar (el-Endicânî 2004: I/370-372).

5- Sıdku'l-Kelam fî İlmi'l-Kelam'ın İçerik Tahlili

Eserin yazılış nedenleri açıklanırken de belirtildiği üzere el-Endicânî, *Sıdku'l-Kelam*'ı ile o döneme kadar yazılmış olan Mâturîdî eserlerinde mevcut olan tasnif problemi ve ifade muğlaklığından kaynaklanan okuma güçlüğüne gidermeyi amaçlamaktadır. Bu amaçla o, eserinin te'lifinde okunulabilir ve anlaşılabilir olmaya ayrıca önem vermiştir. Eserde, Kelam ilminin konularının tamamına yakını kısa ve özlü bir şekilde ele alınmıştır. Tekrardan kaçınmak amacıyla konular işlenirken “daha önce bahsettiğimiz gibi, geçmiş sıdk'ta açıkladığımız gibi, gelecek sıdk'ta ele alınacak...” gibi ifadelerle ilişkili konulara atıflarda bulunulmuştur. Önsözde eserin yazılış amacı ve tertibi hakkında müellif tarafından bilgi verilmiştir.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013



Mukaddime, dört bölüm ve sonuçtan müteşekkil olan eser, her biri müstakil birer konuyu inceleyen toplam seksen sekiz sıdk'tan meydana gelir. Konuların tertibinde anlamayı kolaylaştıran ve konular arası geçişi sağlayan basamaksal bir düzen söz konusudur. Örneğin Mukaddime'nin ilk konuları sırasıyla; kadim ve hâdis'in tanımı, âlemin hâdisliği, âlemin yapısı, hâdis olan âlemin muhdis'i gerektirmesi, marifetullah, Allah'a iman, iman ve islam'dır (el-Endicânî 2004: I/173-204). Her sıdk kendi içerisinde kısmi farklılıklar içermekle birlikte genel anlamda konuların işlenişinde bir bütünlük göze çarpmaktadır. Konuya, müellifin de benimsediği tanımla başlanır ve tanım içerisinde geçen kelimelerle ne amaçlandığı izah edilir. Daha sonra “denildi ki (قِيلَ)” ifadesiyle farklı tanımlara yer verilmekle birlikte bu tanımlamalardaki kusurlara işaret edilir (el-Endicânî 2004: I/172; II/478-480). Örneğin, Kelam ilminin tarif edildiği ilk sıdk'ta konunun ele alınışı şu şekildedir:

“Kelam ilmi, itikâdî konuları İslami kanunlar üzere inceleyen ilim olup isabet halinde sevap, hata halinde ise ceza vardır. Tanımda geçen “ilim” lafziyle bütün ilimler kastedilirken “itikâdî” lafzıyla fıkıh, fıkıh usulü ve edebi ilimler, “İslam kanunları üzere” lafzıyla ile Allah'ın zâtı, isimleri, sıfatları, melekler, peygamberler ve evliya gibi konuları İslam'a uygun olmayan metotlarla inceleyen (felsefi) ilahiyat tanımının dışında tutulur. “İslam kanunları üzere” lafzından muradımız İslam şeriatına muvafık akli metotlardır. “İsabet halinde sevap, hata halinde ise ceza” lafzı ise Mantık ilmini tanımın dışında tutar. Çünkü Mantık kanunları, İslam'a zıt olmamakla birlikte sevap ve ‘ikâb’la ilişkilendirilemezler (el-Endicânî 2004: I/172).”

el-Endicânî, kelamcılarının aralarında ihtilaf ettikleri konularda konuya ilişkin tanımlardan sonra genellikle en doğru görüş olarak, bazen de Ehl-i sünnet'in görüşü olarak Mâtûrîdîlerin görüşünü zikreder. İman ve İslam kavramlarının ele alındığı sıdk'ta kavramların sözlük ve terim anlamlarından sonra gelen şu ifadeler buna örnekler.

“Bu iki kavram müteradif olup biri diğerdinden daha umumi değildir. Bu hususta Ehl-i islam icma etmiştir. Çünkü “Fakat azabımızı gördükleri zaman, inanmaları onlara bir fayda sağlamadı (Mü'min 40/85)”, “Rabbinin bazı alametleri geldiği gün, önceden inanmamış ya da imanında bir hayır kazanmamış olan kimseye artık imanı bir fayda sağlamaz (En'âm 6/158)”, “Kim İslam'dan başka bir din ararsa, bilsin ki, (o din) ondan kabul edilmeyecek (Âl-i İmrân 3/85)” ayetleri ile Yüce Allah, azabı görmeden gerçekleşen imanı kabul edeceğini, fakat azabı gördükten sonra gerçekleşen imanı kabul etmeyeceğini belirtir. İman ve İslam farklı şeyler ya da biri diğerdinin cüz'ü olsaydı ayetlerde eş anlamlı olarak gelmezdi (el-Endicânî 2004: I/201-211).”

İfadelerde görüldüğü üzere el-Endicânî, iman ve islam kavramlarının farklılığı savunan büyük çoğunluğun görüşlerini göz ardı ederek Ebu Hanife ve Matûrîdîlerin görüşlerini Müslümanların üzerinde icma ettikleri bir konu olarak takdim etmiştir.

el-Endicânî, ele aldığı konuların tahlilinde muhalif fırkaların görüşlerinin tespit, tahlil ve tenkidine önem verir. İşlenilen konu hakkında Ehl-i sünnet'ten farklı görüşe sahip fırkaların görüşlerini, delillerini, dayanaklarını ve şüphelerini ortaya koyar. Bu delil ve şüpheleri çürüterek kendi mezhebinin delil ve dayanaklarını açıklar. Diğer yandan orta yolu takip ettiğine inandığı Ehl-i sünnet'i açıklarken konuya göre farklı uçlarda bulunan fırkaların görüşlerini tahlil ve tenkit eder. Böylelikle doğru olduğunu kabul ettiği Ehl-i sünnet'in görüşü ortaya çıkmış olmaktadır. Örneğin, Allah'ı bilmenin akla ya da nakle dayalı olduğu ve kendisine tebliğ ulaşmayan kişinin iman bakımından konumunu ifade ederken Eş'âri ve Mu'tezileyi aşırı iki uç nokta olarak tavsif eder. Zira akli, şer'î delillerin bilinmesinde nakilden üstün tutan Mu'tezile ve kendisine tebliğ ulaşmayan müşrikleri af kapsamına alan Eş'âri bu görüşleriyle aşırı uçları temsil ederler. Ona göre bu hususta söz konusu iki uç yolun ortasını takip eden Ehl-i sünnet'in yolu en doğru yoldur (el-Endicânî 2004: I/209).

6- el-Endicâni'nin Diğer Fırkalarla Mücadelesi

Hicri VIII. yüzyılda bölgede hüküm süren iç karışıklıklar, çok sayıda farklı fırkanın bu coğrafyada barınmasına zemin hazırlamıştır. Maverâünnehir sınırları içerisinde sayısız seferlerde bulunan el-Endicâni'nin, seferleri esnasında karşılaştığı bu fırka mensuplarıyla mücadelelerini eserde görmemiz mümkündür. Müellifin kendileriyle mücadele ettiği ve görüşleri tartışılarak cevap verdiği fırka ve dinler; Eş'âriye, Mu'tezile, Mürcie, Hâriciyye, Şîa, Rafiziyye, Mücessime, Müşebbihe, Haşeviyye, Kerrâmiye, Bâtıniyye, Mutasavvife, Cehmiyye, Mülâhide, Berâhime, Karâmita, Neccâriyye, Felâsife, Dehriyye, Seneviyye, Mecûsilik, Yahudilik ve Hristiyanlıktır.

el-Endicâni'nin bu fırka ve din müntesipleri ile mücadelesini iki kategoride incelememiz mümkündür. Birincisi, bütün kalam kaynakları ve makalât türü eserlerde rastladığımız şekilde konular ele alınırken bu konulardaki muhalif görüşlerin verilerek reddedilmesidir. Örneğin, iman konusunda Mu'tezile, Eş'âriyye, Cehmiyye, Kerrâmiye, Zâhiriyye; sıfatlar konusunda Mu'tezile, Eş'âriyye, Cehmiyye, Mülâhide, Bâtıniyye, Felâsife, Müşebbihe, Mücessime, Mutasavvife, Seneviyye, Mecûsilik; insan fiilleri konusunda Mu'tezile, Eş'âriyye, Cebriyye; Nübüvvat konusunda Berâhime, Sümeniyye, Dehriyye, Yahudilik ve Hristiyanlık; imamet konusunda Şîa, Râfiziyye, Mu'tezile ve Eş'âriyye'nin görüşleri irdelenerek onlara cevaplar verilir.

İkincisi ise el-Endicâni'nin seyahatleri esnasında karşılaştığı Ehl-i sünnet'e uymayan batıl ve hurafe türü görüşlere sahip kişilerle yaptığı birebir mücadelelerdir. Örneğin o, 773 yılında Tebriz'de helali haram, haramı helal yaptığı gerekçesiyle Ebu Hanife ve İmam Şâfi'yi tekfir eden ve etrafındakileri buna inandıran Muhammed Mustafa adlı bir kişi ile karşılaşır. Keramet ve velâyet sahibi olduğuna inanılan bu kişi ile mücadele eden el-Endicâni, onun görüşlerini reddederek idamına fetva vermiştir. İsfahan'da geçen bir olayda ise el-Endicâni, insanları dinlerinden saptıran bir şeytanla karşılaştığını ifade eder. Kabirde olanları bildiğini ve selef-i sâlihîn ile konuştuğunu iddia eden bu adam, etrafındakilere diğer ilim meclislerini terk ederek ilmin yalnızca kendisinden alınmasını emretmektedir. Zira o, Allah katında sahip olduğu yüksek derece nedeniyle kıyamet gününde kendi öğrencilerini cennete sokarken, diğerlerini cennetlik bile olsalar cehenneme sokabilme yetkisine haiz olduğunu iddia ederek etrafında insanları toplamıştır. Eserde müellif, bu kişilerle yaptığı mücadelelere değinerek onların iddialarının İslam'da yeri olmadığını ortaya koyar (el-Endicâni 2004: I/478-493; II/814-817).

Bütün fırkalara yeri geldikçe temas eden el-Endicâni'nin, üzerinde en fazla durduğu fırkalar Kaderiyye, Eş'âriyye ve Mutasavvifedir. O'na göre küfür ve kötülüklerin Allah'ın takdiriyle oluşunu inkar etmeleri nedeniyle Kaderiyye olarak isimlendirilen bu fırkalar on tanedir. Bunlar: Felâsife, Râfiziyye, Karâmite, Mu'tezile, Neccâriyye, Dırâriyye, Bekriyye, Tümeniyye, Züheyriyye ve Zâbirâşâiyyedir (el-Endicâni 2004: II/796-807). el-Endicâni'ye göre bunları içerisinde sapıklıkta ileri giderek en şerli olanı Mu'teziledir. Çünkü Mu'tezile, Allah'ın zâtı ve sıfatları, ru'yettullah, halku'l-Kur'an, teklif-i mâ-lâ yutak, insan fiilleri, kader, iman, büyük günah, ecel, rızık, cennet ve cehennemın yaratılmışlığı, kabir hayatı, şefa'at gibi kat'î delillerle sabit bir çok konuyu inkar etmişlerdir (el-Endicâni 2004: II/796-804).

Eş'âriliği, Ehl-i sünnet içerisinde kabul etmeyen el-Endicâni, bu mezhebin görüşlerini Ebu'l-Hasan el-Eş'âri'ye atfedilenler ve sonraki Eş'âriilerin ihdas ettikleri görüşler, zararlı olanlar ve olmayanlar olarak farklı tasniflere tabi tutar. el-Eş'âri'ye atfedilip zararsız olanlar; mukallidin imanı, Allah'ın kafiri cennette, mümini cehennemde ebedi bırakması, kadınların peygamberliği ve ruh konuları iken, zararlı olanlar; beka sıfatı, tekvin-mükevven, küfür ve kötülüklerin Allah'ın rızası, takdiri, irade ve meşîeti ile olması meseleleridir. Sonraki Eş'âriilerin ihdas ettikleri zararsız görüşler ise; Allah'ın bilgisinin sem'a tabi olması, tebliğ ulaşmayanının durumu, iman-amel ilişkisi, imanın artıp-eksilmesi, zâid sıfatlar, isim-müsemma, imamet ve kadınların peygamberliği iken,

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013



zararlı olanlar; Allah'ın fiillerinin bir illete mebni olmaması, Allah kelamının tecezzi'i, ve Kur'an'ın harf ve seslerinin kıdemi meselesidir (el-Endicânî 2004: II/820-823).

Diğer yandan o, kendilerini Eş'âriliğe nispet ettikleri halde Eş'âriilerin görüşlerini bilmediklerinden farklı fikirleri Eş'âriilere atfederek savunmaya çalışanlarla mücadele etmektedir. el-Endicânî, 760 veya 761 yılında Harezm'de, 770'te Tebriz'de ve 777'de Irak ile Herat arasında bulunan Yezd'de el-İ'ci'nin Mevâkıf adlı eserinin şerhiyle meşgul olan üç Eş'ârî ile Kur'an'ın ses ve lafızlarının kıdemi hususunda *el-İrşâd*, *el-Muhassal* ve *el-Mevâkıf*a dayanarak yaptığı tartışmayı ayrıntılı olarak anlatmaktadır (el-Endicânî 2004: II/824-826).

Fırkaların ele alındığı sonuç bölümünde Mutasavvıfe'ye yer veren el-Endicânî, Mutavavvıfe ile Sûfiyye'yi birbirinden ayırır. Sûfiyye, Ehl-i sünnet itikâdı üzere olup Allah'ın âbid ve seçkin kullarıdır. Mutasavvıfe ise sûfi olmadığı halde sûfi'ye benzeyen ve Allah'a iftira atan müfterilerdir. Allah'ın âriflere hulûlünü, Allah'la konuştuklarını, kendilerinden mükellefiyetlerin kalktığını, her şeyin kendilerine mübah olduğunu, evliyanın peygamberden üstünlüğünü iddia eden ve İslami ilimlerden yüz çevirerek bâtinî ilimlere yönelmeyi emreden sapık mutasavvıfe fırkaları sekiz tanedir. Bunlar: Hubbiyye, Evliyâiyye, İbâhiyye, Hulûliyye, Hûriyye, Vâkıfiyye, Mütecâhile ve İlâhiyyedir. el-Endicânî, bu fırkaların görüşleri ve faaliyetleri hakkında bilgiler vermekte ve onlarla mücadele etmektedir (el-Endicânî 2004: II/810-817).

Sonuç

el- Endicânî'yi *Sıdku'l-Kelam*'ı telif etmeye sevkeden en önemli amil yaşadığı dönemde Ehl-i sünnet ve'l- cemaat'ın görüşlerini içeren, halkın okuyup anlayabileceği tarzda tertip edilmiş bir eserin mevcut olmamasıdır. Bu amaca binaen müellif, Mâturîdî mezhebinin görüşlerini itikâdî alanın en sahih görüşleri olarak eserinde ortaya koyar. Eseri incelediğimizde el-Endicânî'nin, Ebu Hanife ile başlayarak, İmam Mâturîdî, en-Nesefî ve el-Pezdevî ile devam eden Mâturîdî çizginin sıkı bir takipçisi olduğunu görürüz. Eserde söz konusu kelamcılarının eserlerine ve görüşlerine yapılan atıflar ile bu eserlerden günümüze ulaşanlarla Sıdku'l-Kelam'ın mukayesesini bu görüşümüze desteklemektedir.

Bununla birlikte el- Endicânî'yi ve *Sıdku'l-Kelam*'ı orijinal yapan iki husus vardır. Bunlardan birincisi müellifimizin ilmi yetkinliği, araştırmacı, mücadeleci ve gezgin kişiliğiyle alakalıdır. Eser de onun bu kişiliğine ilişkin malumat bulmaktayız. Yaklaşık 51 yıl hayat sürmüş olan müellifimizi, otuz üç yaşında (h.759) Harezm'de hocası el-Mahridî'den Zemahşeri'nin *el-Keşşâf* adlı tefsirini okurken bulduğumuz gibi, Eş'arilerle, el-İ'ci'nin öğrencileriyle, Mu'tezililer, mutasavvıfa ve felsefecilerle tartışırken ya da seyahatleri esnasında köy ve kasabalarda karşılaştığı batıl düşünce ve hurafelerle mücadele ederken de bulmaktayız. Diğer husus ise eserin tasnifinde takip edilen metot ve eserin tertibinin, okuma ve anlamaya elverişliliğidir. Eserde o dönemde insanların gündeminde olmayan konulara yer verilmediği gibi gereksiz ve uzun ifadelerden, bitmek bilmeyen mücadelelerden de kaçınılmıştır. Konular öz ve anlaşılır bir tarzda işlenmiştir.

KAYNAKÇA

- ABDULALÎM, Hafız Âşûr Hâfız (2004). *Sıdku'l-kelam fî- ilmi'l-kelam*, li- Kemalüddin el-Endükânî. Kahire: Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Kahire Üniversitesi.
- BAĞDÂDÎ, İsmail Paşa (1951). *Hediyetü'l-ârifin esmâ'ü'l-müellifin ve âsârü'l-musannifin*. İstanbul.

- el-ENDİCÂNÎ, Muhammed b. Ebi Muhammed Haccac b. Yusuf el-Gazi el-Kemâlî (2004). *Sıdku'l-kelam fî ilmi'l-kelam*. Kahire: thk. Hâfız Âşûr Hâfız Abdulalîm, *Sıdku'l-kelam fî ilmi'l-kelam, li- Kemalüddîn el-Endükânî (h.777)* adlı basılmamış Yüksek Lisans Tezi içinde).
- ERASLAN, Kemal (1993). "Çağatay Edebiyatı". *DİA*, İstanbul: VIII/168-176.
- el-HEMEVÎ, Şihabüddîn Ebî Abdillâh Yâkut b. Abdillâh (1977). *Mu'cemu'l-buldân*. Beyrut: Dâru's-Sâdır.
- KEHHÂLE, Ömer Rıza (1993). *Mu'cemu'l-müellifin terâcimi musannifi'l-kütübi'l-'arabiyye*. Beyrut: Müessesetu'r-risâle.
- KONUKÇU, Enver (1995). "Endican". *DİA*, İstanbul: XI/190-192.
- ÖZGÜDENLİ, Osman Gazi (2003). "Mâveraünnehir", *DİA*, İstanbul: XXVIII/178
- el-PEZDEVÎ, Ebu'l-Yusr Muhammed (2003). *Usûli'd-dîn*. thk. Hans Peter Linss, Kahire: Mektebetü'l-ezheriyye.
- es-SEM'ÂNÎ, Ebu S'ad Abdülkerim b. Muhammed (1988). *el-Ensâb*. Lübnan: Dâru'l-fikr.
- es-SEMERKANDÎ, Şemsüddin (2011). *el-Mu'tekid li-i'tikâdı ehli'l-islam, İslam İnanç İlkeleri*. Thk. ve Çev.İ.Yörük-İ.Şık, Ankara: Araştırma Yay.
- USTA, Aydın (2009). "Sâmâniler", *DİA*, İstanbul: XXXVI/64-68
- YAZICIOĞLU, Mustafa Sait (1997). *Mâturîdî ve Nesefî'ye Göre İnsan Hürriyeti Kavramı*. İstanbul: MEB Yay.
- YUVALI, Abdülkadir (1993a). "Çağatay Han", *DİA*, İstanbul: VIII/176-177.
-, (1993b). "Çağatay Hanlığı", *DİA*, İstanbul: VIII/177-178.

AÇIKLAMALAR

ⁱ Eser 2004 yılında Kahire Üniversitesi Daru'l-Ulum Fakültesinde Hâfız Âşûr Hâfız Abdulalîm tarafından "Sıdku'l-Kelam fî İlmi'l-Kelam, li- Kemalüddîn el-Endükânî (h.777)" ismiyle tahkik edilerek Yüksek Lisans Tezi olarak hazırlanmıştır. Çalışma Kahire Üniversitesi merkez kütüphanesinde "*cai.06.06.M.Sc.2004. حاص*" da kayıtlıdır.

ⁱⁱ el-Endicânî, hocası el-Hitâî'yi yazdığı bu eserin kaynağı olarak zikreder. Sonuç bölümünde hocasından aldığı bu ilmi el-Hitâî'den başlatarak Hz. Peygamber'e kadar şu silsile ile ulaştırır. "Ben bu kitabın temeli olan ilimleri Harezmi Camii imamı hocam el-Hitâî'den; o, babası Şeyh Kamil el-Mükemmil'den; o, Şeyh Buhâri ed-Darîr'den; o, Allâme Muhammed b. Abdussettâr b. Muhammed el-Kerderî'den; o, Hidaye müellifi Şeyhu'l-islam Ali bin Ebî Bekr bin Abdülcelîl er-Reşadânî el-Merginânî (593/1196)'den; o, Ebu Hafs Ömer en-Nesefî'den; o üç hocası Sadru'l-İslam Ebu'l-Yusr el-Pezdevî (493/1100), Fâhru'l-İslam Ali Ebi Usr el-Pezdevî (482/1089), (Muhammed b. Hüseyin el-Pezdevî'nin oğulları), Ebî Bekr Muhammed b. Ebî Sehl es-Serahsî (483/1090)'den; bu üçü, Ebu Muhammed Abdülazîz b. Ahmed el-Hulvânî (456/1064)'den; o, Kadî Ebu Zeyd ed-Debûsî (430/1038)'den; o, Ebu Hafs el-Ustruşenî (400/1009)'den; o, Ebu Ali Hasan b. Hızır en-Nesefî'den; o, Ebu Bekir Muhammed b. Fadl el-Buhârî'den; o, Abdullah b. Yakup b. Muhammed es-Seyyid Münî'den; o, Ebu Abdullah el-Hafîs el-Buhârî'den; o, babası Ebu Hafs el-Kebîr el-Buhârî (264/877)'den; o, Muhammed b. Hasan eş-Şeybânî (189/805)'den; o, İmam Azam Ebu Hanîfe (150/767)'den; o, Hammad b. Ebî Süleyman (120/746)'dan; o, İbrahim en-Nehâî (96/715)'den; o, Alkame (62/681)'den; o, Abdullah İbn Mes'ud (32/653)' dan; o da Hz. Peygamber'den almıştır (el-Endicânî 2004: II/832-833).

ⁱⁱⁱ eş-Şeyh Nizamuddin Ebu Nasr el-Mahridî: Harezmi bölgesinin müfessiri ve muhaddisidir. el-Endicânî, 759h. yılında kendisinden Zamahşerî'nin *el-Keşşaf*'ını okumuştur. Hocasının ilminden bahsederken "*Şankî vahyin indiği dönemde Hz. Peygamber'in meclisinin tam ortasında idi.*" ifadesini kullanmaktadır (el-Endicânî 2004: I/404).

^{iv} فاحفظ لأول تألّيفي وآخره — من آخر النظم تاريخين ذا عجب

صدق الكلام كتاب حى واجده — شعبان مبدأ طبعه بعد رجب (el-Endicânî 2004: I/169).

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013



Ebcad hesabıyla hesaplandığında son beytin ilk bölümünde 776, ikinci bölümünde ise 777 tarihini elde etmekteyiz. Bu bilgileri metinle karşılaştırdığımızda müellifin eserin yazımına hicri 776 yılı Şaban ayında başlayıp 777 yılı Recep ayında bitirdiği ortaya çıkmaktadır. Ayrıca bu bilgi eserin sonunda verilen tarih ile de uyuşmaktadır.

^v Kaynaklarda Tis isminde bir beldenin varlığına rastlanmamaktadır. Ancak Tis isminin Taysefün'dan kısaltılarak kullanıldığı düşünülmektedir. Kaynaklarımızda Taysefün isminde iki yerleşim yeri kullanılmaktadır. Bunlardan birincisi Bağdat'a üç fersah (yaklaşık 16 km) uzaklıkta bulunan bir şehirdir. Diğeri ise Merv yakınlarında âlim ve muhaddisleriyle ünlü bir köydür (es-Sem'ânî 1988: IV/96-97; el-Hemevi 1977: IV/55; Abdülalim 2004: I/48).

^{vi} Müellif, Ömer en-Nesefî'nin *Ta'likât* adlı eserinden nakilde bulunmasına rağmen kayıtlarda en-Nesefî'ye ait böyle bir esere rastlanmamaktadır.

^{vii} Şemsüddin Muhammed b. Eşref el-Hüseyni es-Semekandî (ö.702/1303)'nin *es-Sahâifü'l-İlahiyye* adlı eseri Burhanüddin en-Nesefî (ö.687/1288)'ye ait olan *el-Mukaddimetü'l-Burhaniyye fî İlmi'l-Cedel* üzerine yapılan şerhtir. Müellif eserini öğrencilerinin ısrarı üzerine kaleme almış ve 686/1287 yılında Artuklu Sultanı Kızılarslan el-Artûkî'ye takdim etmiştir (es-Semerkandî 2011: 14).

^{viii} Bu durum el-Pezdevî'de daha net görülmektedir. Usulu'd-Din'de geçen "Eş'ari ve bağlıları Ehl-i sünnet ve'l-cemaat ehlinden olduklarını söylüyorlar", "Ebu'l-Hasan el-Eş'ârî'nin Ehl-i sünnet'le ihtilaf ettiği konular", ifadeleri bunu ortaya koymaktadır (Pezdevî 2003: 250-253). Eş'ârielerin, Ehl-i sünnet dışında mütalaa edilmesi düşüncesi en-Nesefî'de de mevcuttur (Yazıcıoğlu 1997: 62).

^{ix} Maturîdîlere göre Müslümanların çocukları cennettir. Ancak Ebu Hanife'nin Müslüman ve müşrik çocuklarının ahiretteki durumları hakkında çekimser kaldığı şeklinde bir rivayet vardır. el-Pezdevî'ye göre Ebu Hanife, onların cennette olduklarına dair hadis kendisine ulaşınca bu görüşünden vazgeçmiştir. (el-Pezdevî 2003: 239). el-Endicânî, el-Pezdevî'nin bu tevilini "Ben bu tevili kabul etmiyorum." diyerek reddeder. Ona göre Ebu Hanife aynı konuda farklı rivayetler kendisine ulaştığı için bu hususta çekimser kalmıştır. Konuya ilişkin haberlerin tearuzu nedeniyle el-Endicânî de tevakkufu tercih eder (el-Endicânî 2004: II/704; Abdülalim 2004: I/53-54).

^x Allah için lezzet ve elem'in imkansız olduğu hususunda "Ehl-i hak: 'Vacibu'l-vücud'un lezzet ve elem duyması imkansızdır.' demiştir. Bazı ashabımız bu hususta zayıf deliller sunmuşlardır. " diyerek bu zayıflığı açıklar (el-Endicânî 2004: I/314). el-Endicânî, iman-amel ilişkisi hususunda amelin imandan bir cüz olmadığını savunan Maturîdîlerin delil olarak kullandığı "İman edenler ve salih amel işleyenler." (Bakara 2/25,277; Âl-i İmrân 3/57; Maide 5/9,93) ayetinin istenileni destekleyen kat'î bir delil olmadığını öne sürer. Ona göre ayetteki vav (و) harfinin atıf harfi olma ihtimali muhalif görüşleri desteklemektedir (el-Endicânî 2004: I/219).

^{xi} İhbât (mâsiyetlerin taatleri düşürmesi) ve Muvâzene (mâsiyetlerin ve taatlerin karşılıklı birbirini dengelemesi)'nin iptali hakkındaki bölüm buna örnektir. el-Endicânî, önceki (Maturîdî) alimlerin bu konuyla meşgul olmadıklarını beyan eder. Kendisi, er-Râzî'nin *el-Erba'in* ve el-Cüveynî'nin *el-İrşâd* adlı eserlerinde Mu'tezile'ye gerekli cevapları verdiklerini ifade ederek aynı yöntemle Mu'tezile'yi reddeder (el-Endicânî 2004: II/700-703; Abdülalim 2004: I/53).

^{xii} Kaderiye ve Mu'tezileyi Mecûsilikle itham eden rivayetler için bak. (el-Endicânî 2004: I/423,453, II/807-808); Farklı konularda ki hadisler için bak. (el-Endicânî 2004: I/454; II/482-484; II/563-567).



THE SITUATION OF PORTS IN TURKEY DURING EARLY 1930S ACCORDING TO REPORT OF HIGHER COUNCIL OF ECONOMY DATED AS 15-29 DECEMBER 1931*

*Şengül KARADENİZ***

*Zehra ARSLAN****

ABSTRACT

A section of a report published at the end of the meeting dated as 15-29 December 1931 by Higher Council of Economy, which was founded as required by liberal and national economy in 1927, was devoted to an analysis of proposals regarding the measures for improving Turkish ports. Proposals regarding the measures for Turkish port services and improving these services, the situation of ports in Turkey and their commercial activities constitute the main titles of the section of the report in relation to ports. The content of the report contains general situations of İstanbul, Mersin, Samsun, Trabzon, İzmir and Ereğli ports as well as commercial activities. According to information provided in relation to general situation, the conditions that Turkish ports have at the end of 1931 were inadequate. Many reasons such as problems of administration, high customs duty, abundance of formalities and inadequate health conditions of ports led to the result that commercial ships avoided Turkish ports when non-obligatory. Besides, thefts and smuggling were common and laws and practices of that time were not deterrent enough to prevent these incidents. Though it was dissolved in 1935, some arrangements were made according to the recommendations of Higher Council of Economy during the period starting from 1932 until the beginning of II. World War and these negativities were tried to be eradicated. This study was based on report of Higher Council of Economy belonging to year 1931, archive documents and official publications to evaluate general situation of the ports in Turkey in early 1930s.

Key Words: Report, port, dock, ship, fee, vehicle.

*Bu makale Crosscheck sistemi tarafından taranmış ve bu sistem sonuçlarına göre orijinal bir makale olduğu tespit edilmiştir.

** Öğr. Gör. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Turgut Kıran Denizcilik Yüksekokulu, El-mek: sengul.karadeniz@erdogan.edu.tr

*** Yrd. Doç. Dr. Rize Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Türkiye Cumhuriyeti Tarihi, El-mek: zehra_arslan2009@hotmail.com

15-29 ARALIK 1931 TARİHLİ ÂLİ İKTİSAT MECLİSİ RAPORUNA GÖRE 1930'LU YILLARIN BAŞINDA TÜRKİYE'DEKİ LİMANLARIN DURUMU

ÖZET

1927 yılında liberal ve milli ekonomi anlayışının bir sonucu olarak faaliyete geçirilen Âli İktisat Meclisi'nin 15-29 Aralık 1931 tarihli toplantısı sonucunda yayınlanan raporunun bir bölümü, Türk limanlarının geliştirilmesi için alınması gereken tedbirlere dair tekliflerin incelenmesini içermektedir. Türkiye'nin liman hizmetleri ve bu hizmetlerin geliştirilmesi için alınması gereken tedbirlerle ilgili teklifler, Türkiye'deki limanların durumu ve ticari faaliyetleri raporun limanlarla ilgili kısmının ana başlıklarını oluşturmaktadır. Raporun içeriğinde İstanbul, Mersin, Samsun, Trabzon, İzmir ve Ereğli limanlarının genel durumları ile ticari faaliyetler yer almaktadır. Genel durumlarla ilgili verilen bilgilere göre 1931 yılının sonuna gelindiğinde Türk limanlarının haiz olduğu şartlar yetersizdir. İşleyişteki problemler, yüksek gümrük vergileri, formalitelerin fazlalığı ve limanların sıhhi bakımlardan yetersiz oluşları gibi birçok sebep ticaret gemilerinin Türk limanlarını mecburi bir durum olmadıkça tercih etmemeleri sonucunu doğurmuştur. Ayrıca hırsızlık, kaçakçılık gibi olaylara rastlanmakta ve mevcut kanunlar ve uygulamalar bu olayları engellemekte yetersiz kalmaktaydı. 1932 yılı ile II. Dünya Savaşı'nın başlangıcına kadar olan süreçte 1935 yılında lağvedilmesine rağmen Âli İktisat Meclisi'nin önerileri doğrultusunda bir kısım düzenlemelere gidilerek, olumsuzluklar giderilmeye çalışılmıştır. Bu çalışma, danışma meclisi hüviyetindeki Âli İktisat Meclisi'nin 1931 yılına ait raporu doğrultusunda 1930'lu yılların başında Türkiye'deki limanların genel durumunu değerlendirmek amacıyla 1931 yılı Âli İktisat Meclisi Raporu, arşiv belgeleri ve resmi yayınlardan yararlanılarak hazırlanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Rapor, liman, rıhtım, gemi, ücret, araç

Introduction

The movement to create a national economy, which initiated with Party of Union and Progress during late periods of Ottoman Empire, was maintained during Republic period in Turkey. One of the most important indicators of this is the foundation of "Higher Council of Economy" in an attempt to continue "Economy Council" which was formed by Party of Union and Progress in 1917. Higher Council of Economy¹ was founded under the governance of prime ministry with a law containing 14 articles on 25th of June in 1927 in order to support liberal financial policies and

¹ Higher Council of Economy is not structuring pertaining to Turkey. That is because similar structurings were also present in countries such as France, Germany, Italy, Poland, Britain, Spain and Greece. Fehmi Akın; Serkan Bayraktar, "One Of The Economics Institutions Of The Early Republic: High Economic Council", **Dumlupınar University Journal of Social Sciences**, Issue: 29, April 2011, p. 115-116. Özlem Yaktı; Perihan Ünlü Soylu, "A Pioneering Consultation Organ On The Path of Economic Development: Supreme Assembly of Economics", **Ankara University Institute of Turkish Revolution History Journal of Atatürk Yolu**, No: 47, Spring 2011, p. 680. Murat Koraltürk, "Higher Council of Economy 1927-1935", **Financial Approach**, Volume: 7, Issue: 23, 1996, p. 47.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013



to improve general state of economy which was collapsed in the post-war period.² The most crucial expectation of the government from Higher Council of Economy was the contribution to improvement of financial policies. It was the particular motive that the connection between business circles and government would be maintained via this council. In a sense, Higher Council of Economy was the practice of solidarist and corporative state ideas. This formation, with the characteristics of advisory council, was responsible of delivering opinions about economic draft laws and bylaws that will be prepared by the government, presenting the alterations to be made on economic regulations with reasoned proposals, making research about economic needs of Turkey and analyzing various economic movements in the world to reveal their relevance to Turkish economy and examine their levels of influence over Turkey.³ Having prepared the first Turkish balance of international payments table, Higher Council of Economy concentrated on cost of living during foundation period, stability of Turkish currency and customs duty tariffs. It paid particular attention to foreign trade especially after 1930.

Being active between years 1927-1935, Higher Council of Economy held its first meeting between 1-19 March in 1928. The subjects of the meeting were cost of living, eradicating the reasons for incusing Turkish currency and detecting the principles of Turkish customs policy. Again, in the second meeting held between 1st and 15th December similar subjects were discussed. Payment balance of Turkey belonging to years 1926 and 1927 were discussed within Higher Council of Economy during the first halves of June and December in 1929. The meeting held in June 1930 dealt with agrarian credit issue while the meeting held in December in the same year was about the measures to improve Turkish exportation, foreign trade office and payment balances of year 1928. The subjects of the meeting dated as 15-29 December 1931 were payment balance of year 1929, the report on financial panic that had been ongoing since 1929 and Turkish ports. Higher Council of Economy held a meeting in 1932 and two meetings in 1933. After the preparation and enactment of First Five-Year Industrial Plan, it lost its function due to statist policy. It was dissolved with 25th article of budget law belonging to year 1935.⁴

The section allocated for ports in the report belonging to year 1931, which constituted the basis of our study, initially emphasized economic importance of ports and conditions such as having a large and rich hinterland, support of sea, rail and land transportation, being situated on a convenient geographical point in terms of commercial activities. These were mentioned as characteristics that will make a port economically important. The report stated that there are six major ports in Turkey which are Istanbul, Izmir, Mersin, Samsun, Trabzon and Ereğli in both geographical and financial terms.⁵

1. General Situation of Turkish Ports According to Report of Higher Council of Economy Dated as December 1931

Since Istanbul is the biggest commercial center in Turkey, the report mainly concentrated on Istanbul port. The report of Higher Council of Economy emphasized that Turkish ports are not located on main sea routes; however they are strategically important since Istanbul port connects Black Sea and Mediterranean Sea and it is located on straits which enable Russia, Romania and Bulgaria to access open seas and on the intersection point of land and sea routes starting from Asia stretching to Europe. In addition, Istanbul port has other commercial advantages such as being in a

² First article of law no. 1170 stated that organizational structure of the assembly would comprise 24 members and a public secretary possessing a right of membership and his three assistants. Resmi gazete, Sayı: 640, 24 Temmuz 1927, p. 2901; Akın; Bayraktar, **a.g.m.**, p. 117.

³ Yaktı; Soylu, **a.g.m.**, p. 681.

⁴ Akın; Bayraktar, **a.g.m.**, p. 118.

⁵ **Primer Ministry Archive of Republic (B.C.A.)**, 030.10, 27.153.2.3.

protected area against winds and it is capable of serving ships with big tonnages thanks to its depth.⁶

According to regulation dated as 28th of July 1926, Istanbul port was divided into three sections which were Exterior, Interior and Galata. Exterior port was covering the area between Sarayburnu and Maiden's Tower, Galata port was covering the area at the rear of exterior port and the area between Sarayburnu and Kabataş pier and Interior port was covering the area starting from Galata and Karaköy bridge to Kağıthane. Especially, Galata and Interior ports were acting as a kind of shelter for ships in Istanbul under severe weather conditions. On the other hand, Istanbul port, though bestowed with convenience in terms of location and natural conditions, was far from serving satisfactorily due to inadequate dock, mechanical tools and instruments that a port must have. The dock was too narrow for big ships to enter and deprived of modern equipment. Therefore, majority of loading and unloading works were being made in the open area.⁷

Istanbul port had three docks which were Haydarpaşa, Galata and Istanbul. Construction of Haydarpaşa dock was finalized in 1903 and it was transferred to Administration of State Railways with a length of 595 meters. The dock was being protected by a breakwater. 302 meters of the dock area was for loading and unloading. Galata dock, stretching from Galata to Tophane was 758 meters long while Istanbul dock stretching from Eminönü to Sirkeci was an area of 370 meters.⁸ Loading and unloading tonnage of Istanbul port was about two and a half or three million tonnes while total tonnage of the ships transacted with the port was 5.000.000. Graphic 1 shows the numbers and tonnages of ships belonging to countries which make entrance and exit to Istanbul port with over 100 ships in 1927.⁹

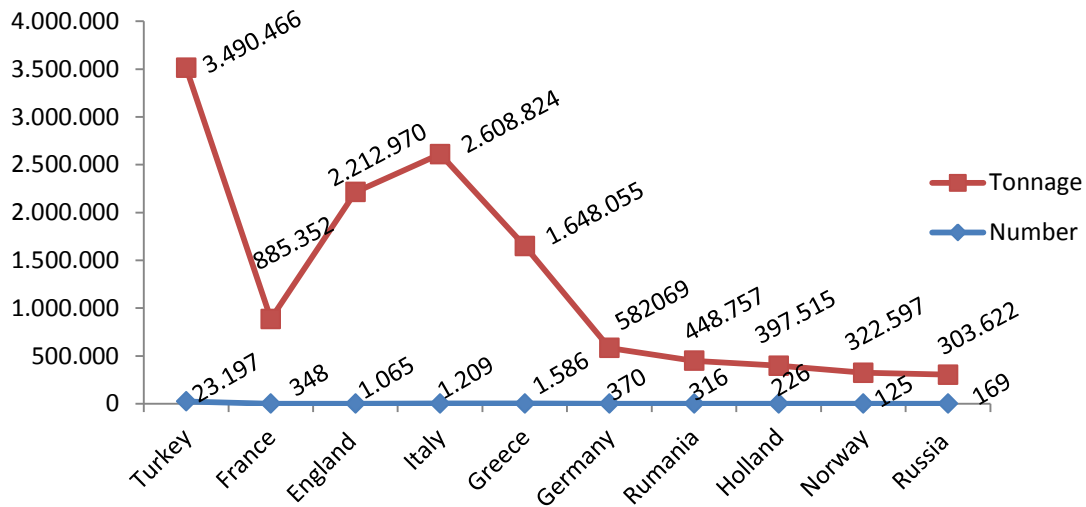


Figure 1. Ships of countries making entrance and exits to Istanbul port with over 100 ship according to data of year 1927

⁶ B.C.A.,030.10, 27.153.2, 6.

⁷ For example; it was expressed that steamboats approaching Galata dock, which was constructed in 1890, used to transport passengers and goods generally and transported goods were transferred to small boats using the crane of steamboats and carried to dock via those boats.

⁸ Apart from these, there was another dock with a length of 270 meters which was under the possession of Administration of Navigation. However, half of this dock was transferred to organization of "Fort". Thus, only small boats belonging to aforementioned organization were allowed to approach Seyr-i Sefain dock.

⁹ Prime Ministry Statistical Institute, *Statistics Annual Belonging to Year 1929*, Ankara, 1929, p. 262.

Istanbul port had a business of seventeen million tonnes annually in 1931. When the fact that dock space amounting one meter of veil was required for per 400-500 tonnes of traffic was taken into account, it is obvious that Istanbul port's dock length was even incapable of meeting the demand back then. However, this amount was 800 m. in British ports and 2000 m. in Liverpool. It was also stated that Russians make transactions of 1000 tonnes annually in comparison to per meter of veil dock.¹⁰ The report suggested that there is a need for an additional area of 30-40 hectares, which makes 300-400 meters, taking into account the fact that the sizes of the ships get bigger gradually.

Another lack of Istanbul port was inadequacy of 44.369 meter-storehouse¹¹ and the number of vehicles in the port. The loads unloaded in barges were being carried to storehouses in which there were no equipment such as crane, scales, transportation vehicle and refrigerator¹². Since these storehouses were incapable of meeting the incoming load volume, most of the loads were being stored in the open air leading them to be damaged. Of Istanbul ports, Galata and Istanbul docks had three cranes while there were two in underside of the Mosque. Each of Kuruçeşme, Tophane Navigation and Sarayburnu piers had one crane. Haydarpaşa port had eight ordinary cranes and two floating cranes.¹³

Apart from technical lacks, Istanbul port also had certain problems in terms of administration style, fees and customs procedures. Crew, loads, passengers and equipment of a ship entering the port were under the responsibility of the same administration and institution. This led to retardation and flaws in the function. It was because the agencies had to inform and communicate with all various administrations. After the entrance into the port, Istanbul Directorate of Shipping was responsible of assigning the location where the ship will anchor by means of a boat as well as dealing with measures regarding cabotage provisions and radio affairs, Coastal Health Administration was responsible of the health affairs of crew and passengers, Customs Administration was responsible of importation and exportation of goods, Police administration was responsible of entrances-exits of the crew and passengers and Port company was responsible of loading-unloading of goods. Moreover, if the ship was to sail Black Sea, Lifeboat Administration was another reference point.¹⁴

Ships entering Istanbul port could only receive sailing permission from customs after delivering "health" photos to Coastal Health administration; "lifeboat" photos to Lifeboat Administration¹⁵; "lighthouse" photos to Lighthouses Administration; "canal toll"¹⁶ and buoy photos to Port Administration.¹⁷ In addition, ships had to pay "certificate of registry" to Coastal Health Administration, which is the tax for maximum capacity of cargo, income tax "patente"; anchor, visa, crew permit and certification taxes to Commercial Directorate of Shipping; guide fee to Navigation Administration; occupancy and bridge taxes to municipality as well as moors, dock and passenger photos and dock portage fees to dock company in addition to similar loading-unloading fees charged by port companies. Since these photos and fees were high in price and variety, ships avoided Istanbul port as much as possible.¹⁸ As a supporter of data in the report, there

¹⁰ B.C.A.,030.10, 27.153.2.21

¹¹ They are the places where commercial goods coming to customs are put and protected. It also means warehouse. <http://tr.wikipedia.org/wiki/Antrepo>

¹² The equipment used to preserve the heat of goods which were quick-frozen at a certain temperature.

¹³ B.C.A.,030.10, 27.153.2, 23.

¹⁴ B.C.A.,030.10, 27.153.2, 29-30.

¹⁵ Life-saving center.

¹⁶ Customs duty.

¹⁷ Steamboats had to be subjected to control and rules of Health, Port, Police and Customs Administration seven when they wish to purchase only victualling and coal without transacting with the port. When they haste to leave during the night without wasting time, they were not allowed to buy neither victualling nor coal. B.C.A.,030.10, 27.153.2, 31.

¹⁸ B.C.A.,030.10, 27.153.2, 37.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013



was a considerable decrease in the number of ships coming from countries with more than 100 ships entering and exiting Istanbul port annually in 1928 with the only exception of Germany and Russia. Graphic 2 shows tonnages and numbers of ships entering-exiting Istanbul port in 1928.¹⁹

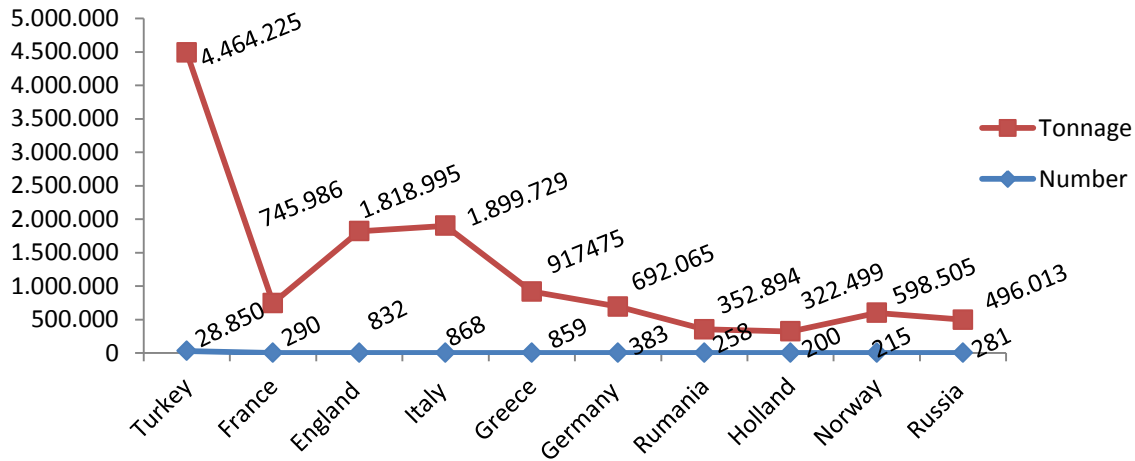


Figure 2. The ships of countries with more than 100 ships entering-exiting Istanbul port annually in 1928

Fees of the ships entering-exiting Istanbul port depended on the tonnages and hauls. A ship coming and going between Mediterranean and Istanbul, as well as the ports in between, would pay 40 if it was 800 tonnes and 20 if it was more than 800 tonnes. Cargo ships working between Mediterranean and Black Sea were paying 60 until 800 tonnes and 30 for ships more than 800 tonnes. Transportation ships with 800 tonnage at most working between ports of Mediterranean and Black Sea were paying 10 and those which were more than 800 tonnes were paying 5. Briefly, a steamboat with 300 tonnage coming from Mediterranean to Istanbul would pay 106 liras while paying 375 kurus for disembarkation of each tonne of load to Port Company and 84 kurus to Dock Company for occupying the dock. Besides, the total amount rises up to 759 kurus with the addition of 300 kurus portage fee from barges to vehicles outside of customs. Another 400 kurus would be added for transportation to shops and the number would be 1.159 kurus.²⁰ Apart from these, one even had to pay for goods which were not sent out from the dock under the name of dock fee. Since prices were determined based on portage fees, the cost was rather high and this led ships to be anchored for days.²¹ Naturally, this reduced the preferability of Istanbul port compared to neighbouring ports. It is clear in the Table 1 that the number of foreign commercial ships in regional ports decreased to an obvious extent.

¹⁹ *Statistics Annual Belonging to Year 1929*, p. 262.

²⁰ *B.C.A.*, 030.10, 27.153.2, 36.

²¹ Since 1922, it was charged ten times more than portage fee for the first ten years and three times more for other taxes and fees.

Table 1. The rates of ships making commercial transactions and passing in transit of Istanbul port between years 1928-1930

Year	Tonnage of Ships Making Commercial Transactions	Rate %	Tonnages of Ships Passing in Transit	Rate %
1928	5.022.801	44.5	6.262.607	55.5
1929	5.277.374	39.5	8.079.425	60.5
1930	4.978.074	29.0	12.202771	71.0

Compared to neighbouring ports, inconvenient physical conditions of Istanbul port in addition to high prices was such an important disadvantage that 40% of ships, in terms of tonnage, were not in any connection with Istanbul port and they preferred using Greek Piraeus and Sigri ports to supply their victualling and coal while passing from Mediterranean to Black Sea. Another reason why ships avoided connection with Istanbul port was that victualling could not be provided since salesmen were becoming functionless due to police pressure. The victualling obtained by this means from certain points was rather expensive. As a solution, the ships started to supply their victualling from Piraeus and K stence for lower prices. Table 2 shows the comparison of a 5000 tonnes-ship in Istanbul port and neighbouring ports in terms of cost.²²

Table 2. The fees paid by a 5000-tonnes steamboat in Istanbul port and ports of countries neighbouring Turkey

Offices to be Paid	Istanbul Port			
	Only in buoys (T.L)	Only in Galata Dock (T.L)	In buoy and Galata Dock (T.L)	In buoy and Haydarpa�a Dock (T.L)
Health Fee	200	200	200	200
Lighthouse Fee	162.40*	162.40*	162.40*	162.40*
Lifeboat Fee	73.95	73.95	73.95	73.95
Canal Toll Fee	10.25	11.73	11.73	11.73
Buoy (7 days)	14.79	-	14.79	14.79
Guidance	44	36.0	56	66
Dock Fee	-	73.74	73.74	65.08
Tugboat Fee (docking)	-	25	25	25
Tugboat Fee (undocking)	-	25	25	25
Total	505.39	607.82	642.61	643.95

²²B.C.A.,030.10, 27.153.2, 40-44.

Table 3. The fees paid by a 5000-tonnes steamboat in some certain ports of countries neighbouring Turkey

Offices to be Paid	Piraeus (Drachma)	Thessalonike (Drachma)	Burgaz (Lev)	Varna (Lev)
Health Fee	280	280	2.229	2.229
To Health Administration	-	75	-	-
Lighthouse Fee	3.743	3.743.80	2.953	2.953
To International Council of Shipping Union	150	-	-	-
Boat Fee	105	1.400	-	-
Guidance	1.542.70	100	1.890	1.890
Port Fee (1 day)	-	221.85	-	-
Port Fee (7 days)	-	-	3.166	3.166
Port Entrance	-	-	54	54
Port Exit	-	-	54	54
Total	5.821.50 Drachma 52.5 T.L =152.81	5.880.65 Drachma 52.5 T.L =152.79	10.346 Lev 30 T.L =155.19	10.346 Lev 30 T.L =155.19

Since loading and unloading vehicles in Istanbul port were incapable of meeting the demands and inadequate in number, the goods loaded to barges by sea could not be transported within the specified duration for loading-unloading which caused rises in the fees. Customs goods were being stored in storehouses after being sent to silos or docks assigned by the customs. However, when there was not enough space there, the goods were being awaited for days on the ship which led them to be damaged. When bales of goods were damaged, thefts arise and smuggling was triggered.²³ Of course, damage in the goods created a negative feedback in return. If the transported goods were reserve recorded, the owner had the right to apply agencies or insurance to demand compensation for the damage; however, the process was long and toilsome. Besides, the owners had to receive their goods without seeing or checking since port companies used make them sign papers for not undertaking responsibility.²⁴

Istanbul port was devoid of a free zone and public shops where commercial goods were conserved and sorted under healthy conditions and for lower prices. However, the tradesmen were being protected against over-charging and interest rate where these shops were present since goods whose customs duty were not determined and paid were allowed as well. Though eighth section²⁵ of Turkish Commercial Code, enacted in 29.05.1926, was allocated for public shops, these organizations were not still present at the end of 1931.

²³ Due to barging named as Monopoly style (a kind of trade in Ottoman Empire), no one except from certain people were allowed to engage in barging, therefore, it was not welcomed to introduce a new equipment of vehicle in the sea. Thus, the prices were quite high since loading-unloading were being carried out by certain people. Besides, this was also leading to smuggling.

²⁴ B.C.A.,030.10, 27.153.2, 47-48.

²⁵ Turkish Commercial Code, No: 865, 29.05.1926, p. 884-886; T.C. Official gazette, No: 406, 28.06.1926.

Lastly, Istanbul port had problems for repairing ships as well such as high prices, lack of vehicles and excessive procedures. Other neighbouring countries, such as Greece, were trying to draw repairments to themselves by minimizing the procedures. As stated in the report, there used to be considerable amount of repairment and naval affairs in Istanbul. However, at the end of 1931, this work was lapsed to Piraeus as well, especieally due to customs difficulties. As a negative reflection of this, caulking factories in Turkey were closed down and İstinye fabric factory was left idle. Only light repairs were approved by Turkish Loyd while other were to be transferred to Piraeus. This was because repair benches in Turkey were deprived of adequate tools and equipment and various parts to be used in the repair were quite expensive due to customs duty and difficulties.²⁶

2. Situations of Other Ports (Mersin, İzmir, Trabzon, Samsun, Ereğli)

Thanks to its location, Mersin port was serving to ships working on Alexandria-Syria and Italy-France lines. Mersin port was the dock for anywhere outside of Haydarpaşa, İzmir, Samsun and Trabzon port areas. Geographically, it had an outstanding importance for Turkey since it was the only port operating in east Mediterranean. Mersin port was situated in an industrial center in terms of its region of foundation. It was the only dock of the area stretching until Konya with the line of Mersin-Haydarpaşa as well as Maraş, Gaziantep, Malatya, Elazığ, Urfa and Mardin-Diyarbakır with the lines of Mersin-Nusaybin and Mersin-Malatya. Besides, it was expected for the importance of this port to increase after the completion of Ulukışla-Kayseri line and Samsun-Mersin railway.²⁷

Despite its strategic importance, the port had certain disadvantages such as its location, (it was not a naturally protected area), being an open dock (it was under the influence of main southwest winds) and shallowness. The depth of the area where present dock was constructed was only 2 or 3 meters and one had to get away from the coast for about 1200-1500 meters to have ten meters of depth. Due to inconvenience of conditions, the steamboat coming to the port had to anchor in the open sea. So much so that lack of installments to be used for port operations, in addition to shallowness, used to led loading-unloading works to came a complete halt under severe weather conditions. The destiny of the goods was either sinking or getting damaged when there was storm.²⁸ Since Mersin port did not have a dock, the goods were used to be transferred to barges and from steamboats to 110 meters long pier. There were three electrical cranes in total on this pier two of which were weighing two tonnes while the other was ten tonnes. A concrete pier was constructed by Administration of State Railways in 1927 whose length was 150 meters and which was connected to the station. There were two electrical cranes on this concrete pier with a weigh of three tonnes and steam power which can move on the rails. Besides, there was another electrical crane weighing two tonnes on the internal trade pier. There was no vehicle on the exportation pier. Export goods were used be transported by porters. Despite being a central port of crucial points, there was no port installments. Mersin port also had certain problems similar to Istanbul port such as flaws in port services and prices as well as customs procedures.²⁹

Having the characteristics of a narrow port since the depth of its dock edge was 5.5 meters and serving for Aegean Sea and islands region, İzmir port was also utilizing barges to load and unload the goods. In terms of equipment, the port had two manual cranes weighing four tonnes, a crane weighing 10 tonnes and a derrick weighing 20 tonnes all belonging to Port Company and a storehouse belonging to Aydın Railways. Before I. World War, İzmir port hinterland stretching from Aegean to Balıkesir, Afyonkarahisar and Konya was narrowed after losing the islands due to

²⁶ B.C.A.,030.10, 27.153.2, 33-35.

²⁷ B.C.A.,030.10, 27.153.2, 61.

²⁸ B.C.A.,030.10, 27.153.2, 64.

²⁹ B.C.A.,030.10, 27.153.2, 65-67.

war. At the end of 1931, Izmir was regarded as the second largest port of Turkey since it was the center of products such as tobacco, grapes and fig.³⁰

Located in Balck Sea region of Turkey, Samsun and Trabzon ports were important in terms of serving Asia Minor.³¹ Samsun port was an open and shallow port.³² Samsun port had no main installments apart from the pier constructed by Administration of State Railways and cranes. The transportation between steamboat and coast was made using barges named as “çapar” (a kind of boat used on black sea). The only advantage it has within that period was the fact that existing railways was providing a good service to Samsun port hinterland. Samsun port, despite all disadvantages, was the second busiest port after Istanbul preferred by Turkish ships. This can be clearly seen from the data belonging to years 1927 and 1928. Graphic 3 shows total numbers and tonnages of ships having Turkish and foreign flags in Samsun, Izmir and Mersin ports for year 1927.³³

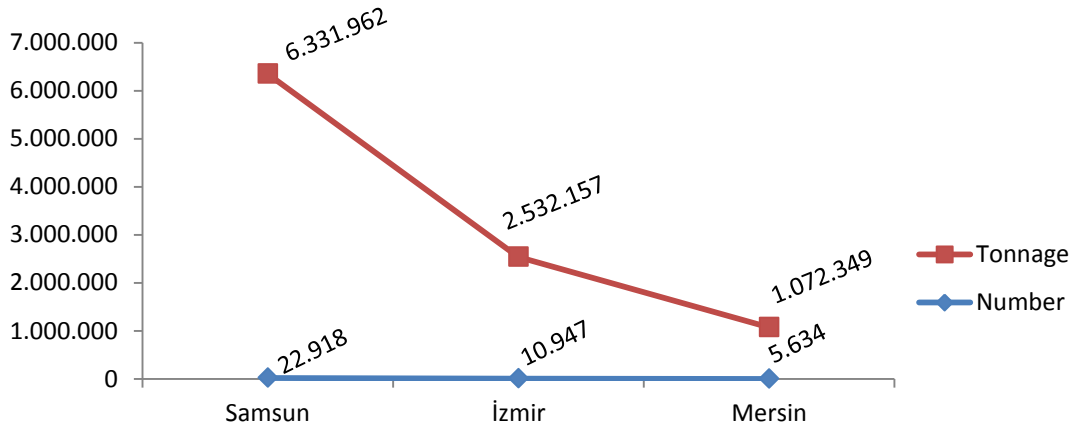


Figure 3. The number and tonnages of ships entering-exiting Samsun, Izmir and Mersin ports belonging to year 1927

Under the influence of north and northwest wind, having a depth of 7-10 meters with a base of sand and mud, Trabzon port had a depth of 20 meters only after moving 900 meters away from the port into the open sea. Compared to Samsun port, it was a less convenient port in terms of anchorage points. Therefore, steamboat were taking shelter in Polathane when it was stormy. From the aspect of location, Trabzon port was the pier of Erzurum, Van and Gümüşhane provinces and partial pier of Erzincan, Dersim and Muş provinces. After I. World War, Kars and Ardahan quarters were bounded to this region as well. Apart from this, it was serving as an important transit center. Iranian transit was another effect increasing the importance of Trabzon port.³⁴ Trabzon port

³⁰ B.C.A.,030.10, 27.153.2, 54.

³¹ B.C.A.,030.10, 27.153.2, 68.

³² Therefore, it was exposed to wind with an angle of 180°. When it was stormy, waves rise up high leading loading and unloading works to come a complete halt. Therefore, most of the time steamboats leave their materials on the way to return. The port was shallow and during summer steamboats had to wait 1000 meters away from the coast to have 7-8 meters of depth. In winter, they had this depth at 1.5-2 km away from coast.

³³ According to total numbers given in Graphic 3, 267, 2905, 1612 of total ships entering Samsun, Izmir and Mersin ports respectively had foreign banderols. *Statistics Annual Belonging to Year 1929*, p. 261.

³⁴ B.C.A.,030.10, 27.153.2, 69.

had a set with a length of 240 meters constructed by military formerly to be protected from western and northwest winds. This set was extended for another 400 meters afterwards.³⁵ At the east end of the port, there was another set consisting two lines of stakes. The gap between the stakes was filled with stones. This set was 8 meters long.³⁶ Both sets had wooden docks. With all this plans, a port area of approximately eight hectares with a depth of 5-6 meters was tried to be created. However, despite these efforts, the port was only suitable for sailboats not for steamboats. East part of the port had to be swept and deepened regularly since it was being filled with contents coming from Değirmendere constantly. As a matter of the fact, this section was filled with sand in time and prevented even boats from entering there since it was not swept regularly.³⁷

Drawing attention as another port of Turkey due its centrality in coal basin, Ereğli port had mountains on one side. It was under the influence of north winds though it appeared as a safe port. During 1930s, Ereğli port was considered to be connected to Ankara by a locomotive line with a length of 580 kilometers. Besides, its area was convenient to be a point of mine and trade with the availability of constructing any kind of installments. Ereğli port did not have any equipment and tools to load-unload and ease the transportation of coals.³⁸

Conclusion and Discussion

Turkish ports had certain problems during early 1930s in terms of the lacks in area and equipment, smuggling, procedures, high prices and guarantee of legal rights. It is understood from the information provided in the report that Turkish ports lacked a regular system to prevent smuggling, theft and mistakes. Excessive waiting duration on the sea, procedures of port companies such as offices to be paid (taxes) and undue formalities in customs storehouses were leading to waste of time. Apart from these, the loads of transit passing or commercial ships were sometimes unpacked arbitrarily which was leaving the owners and transporting company in the lurch. There was no regulations to prevent these troubles. In addition, there was no permanent clerks in the ports to prevent unnecessary costs. These were the underlying reasons of these inconveniences. An administration method named “public service” was enforced for loading and unloading. Public service was under the control of Port Company and this prevented the problems to a great extent. Besides, loading and unloading prices were lowered to normal levels and Turkish workers were allowed to work in the ports as well. However, new equipment were not supplied and the old ones were kept in use.

These kinds of problems led to the result of not being preferred by commercial ships. Legal regulations were made within the scope of the need. In 15.05.1929, the section in the form of second book of shipping, which was a part of Turkish Commercial Code belonging to year 1926, was approved and legal regulations were made in shipping trade. In order to prevent smuggling, the law no. 1510 “Prohibition and Prosecution of Smuggling” was enacted in 02.06.1929. With the law no. 1909 dated as 30.12.1929, customs were organized as a separate ministry. “Ministry of Customs and Exclusivity” was founded and conflicts regarding smuggling were left under the responsibility of this ministry. In 1931, “Customs Enforcement Public Commandery”, which was semi-military” was founded to struggle with smuggling.³⁹ However, it is possible to say that the proposals to eradicate the lacks mentioned in the report of Higher Council of Economy was realized only after the enactment of Turkish Commercial Code no. 6762 passed in 29.06.1956. It was projected with this law that the duration that a ship would wait for loading-unloading would be

³⁵ This set was later extended since Russians, who invaded Trabzon during I.World War, sank four steamboats by filling Stones with military aims.

³⁶ In fact, this set was constructed in order to prevent contents coming from Değirmendere.

³⁷ B.C.A.,030.10, 27.153.2, 73.

³⁸ B.C.A.,030.10, 27.153.2, 76-78.

³⁹ <http://www.gtb.gov.tr/kurumsal/hakimizda/tarihce>

determined according to the contract. Besides, responsibilities such as preventing goods from damage, keeping the ships conveniently were transferred to the transporter by means of freightage contract which means charged carriage. Thus, the rights of ships operating in Turkish ports and seas were guaranteed with the law enacted in 1956.⁴⁰

One of the issues emphasized in the report of Higher Council of Economy was launching public shops which allow accepting bonded goods or goods under monopoly in return of receipt and Letter of Deposit and enabling owners to sell or pawn the goods with these receipts. Though it was mentioned in Commercial Code enacted in 1926, these organizations were not established until 1937. Finally, with the order of Mustafa Kemal Atatürk, "Umat-Umumi Mağazalar A.Ş." was founded in 07.05.1937 to launch public merchandizing. However, it was not practiced and improved in Turkey since its importance and value were not promoted adequately and storehouses in the ports were taken under the monopoly of the government.⁴¹

Although it was emphasized that dock lengths of the six port analyzed in the report were insufficient, that they hardly met the current demand back then and they had to be extended, there was no effort to extend dock lengths of Haydarpaşa, Galata, Istanbul, Izmir and other ports between years 1928 and 1936.

Lastly, it was stated in the report that one of the main reasons why ships with foreign flags do not prefer Turkish ports was high prices. Advices of Higher Council of Economy were taken into account regarding this issue and the prices experienced a considerable decrease between years 1932 and 1935. For example; a ship engaged in importation used to pay 45.106 liras in Galata port in 1924. This number became 25.462 liras in 1936. Again, the price of exportation in this port was 5.422 liras in 1924 while this number was reduced to 571 liras in 1934.⁴² Though the prices charged from ships were reduced to a great extent, the number of ships with foreign flag entering-exiting into the ports of Marmara and Mediterranean regions gradually decreased each year (in 1935). This is an indicator that in the mid-1930s Turkish ports were not still considered preferable.⁴³

REFERENCES

Primer Ministry Archive of Republic (B.C.A.)

B.C.A., 030.10, 27.153.2.

B.C.A., 030.10, 27.153.2,3.

B.C.A., 030.10, 27.153.2,6.

⁴⁰ **Turkish Commercial Code**, Number: 6762, 29.06.1956.

⁴¹ Following its foundation, UMAT opened its first branch in Mersin. After that, branches in Istanbul, Izmir, Samsun and Alexandria were opened and started to operate. <http://www.umat.com.tr/>

⁴² A ship importing in Istanbul Port similarly used pay 75.262 liras in 1924 while this amount became 43.731 liras in 1934. An exporting ship used pay 3.182 liras in 1924 while this amount became 1.549 liras in 1934. An importing ship in Izmir Port used to pay 118.750 liras in 1929 while this number became 75.213 liras in 1935. Similarly, an exporting ship in Izmir port used to pay 101.197 liras in 1929 while this amount became 87.483 liras in 1933. Prime Ministry Statistical Institute, **Statistics Annual Belonging to Year 1935-1936**, Volume:8, No: 88, Ankara 1955, s. 451.

⁴³ It was seen in Marmara Region that prices were 4.059 in 1930 while this number reduced to 2.948 in 1934. It was the same with ships having foreign flags and entering-exiting ports in Mediterranean Region. So much so that the number of ships with foreign flags in 1930 was 4.315 while this number reduced to 3.921 in 1934. However, there was an increase in the number of ships entering the ports in Black Sea region. When we evaluate the number of ships with foreign flags entering-exiting between years 1930 and 1934, it is seen that discount practice led to a clear increase from 567 to 706. **Statistics Annual Belonging to Year 1935-1936**, s.451.

- B.C.A., 030.10, 27.153.2,21.
B.C.A., 030.10, 27.153.2,23.
B.C.A., 030.10, 27.153.2,29.
B.C.A., 030.10, 27.153.2,30.
B.C.A., 030.10, 27.153.2,31.
B.C.A., 030.10, 27.153.2,33.
B.C.A., 030.10, 27.153.2,34.
B.C.A., 030.10, 27.153.2,35.
B.C.A., 030.10, 27.153.2,36.
B.C.A., 030.10, 27.153.2,37.
B.C.A., 030.10, 27.153.2,40.
B.C.A., 030.10, 27.153.2,41.
B.C.A., 030.10, 27.153.2,42.
B.C.A., 030.10, 27.153.2,43.
B.C.A., 030.10, 27.153.2,44.
B.C.A., 030.10, 27.153.2,47.
B.C.A., 030.10, 27.153.2,48.
B.C.A., 030.10, 27.153.2,54.
B.C.A., 030.10, 27.153.2,61.
B.C.A., 030.10, 27.153.2,64.
B.C.A., 030.10, 27.153.2,65.
B.C.A., 030.10, 27.153.2,66.
B.C.A., 030.10, 27.153.2,67.
B.C.A., 030.10, 27.153.2,68.
B.C.A., 030.10, 27.153.2,69.
B.C.A., 030.10, 27.153.2,73.
B.C.A., 030.10, 27.153.2,76.
B.C.A., 030.10, 27.153.2,77.
B.C.A., 030.10, 27.153.2,78.

OFFICIAL PUBLICATIONS

Official Gazette of Republic of Turkey, No: 640, 24 July 1927

T.C. Official gazette, No: 406, 28.06.1926.

Turkish Commercial Code, No: 865, 29.05.1926.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013



Turkish Commercial Code, No: 6762, 29.06.1956.

Reports of Higher Council of Economy, No 9, Ankara, 1932.

Prime Ministry Statistical Institute, Statistics Annual Belonging to Year 1929, Ankara, 1929.

Prime Ministry Statistical Institute, Statistics Annual Belonging to Year 1935-1936, Volume:8, Issue: 88, Ankara 1955.

Investigation and Copyright

AKIN, Fehmi; Serkan Bayraktar, "One of the Economical Institutions of Early Republic: Higher Council of Economy", Dumlupınar University Journal of Social Sciences, Issue: 29, April 2011.

KORALTÜRK, Murat, "Higher Council of Economy 1927-1935", Financial Approach, Volume: 7, Issue: 23, 1996.

YAKTI, Özlem; Perihan Ünlü Soylu, "A Pioneering Consultation Organ On The Path of Economic Development: Supreme Assembly of Economics", Ankara University Institute of Turkish Revolution History Journal of Atatürk Yolu, Issue: 47, Spring 2011, p. 680.

Web Sites

<http://tr.wikipedia.org/wiki/Antrepo>

<http://www.gtb.gov.tr/kurumsal/hakkimizda/tarihce>

<http://www.umat.com.tr/>

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013





TEKNOLOJİK DEĞİŞİMİN İŞGÖRENLER ÜZERİNDE YARATTIĞI KAYGI (DURUMLUK-SÜREKLİ) VE KÖKENLERİNDE BULUNABİLECEĞİ DÜŞÜNÜLEN BAZI DEMOGRAFİK DEĞİŞKENLER ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA*

*Hakan KARA***

*Bülent TOKAT****

*Meryem KARABACAK¹*****

ÖZET

Örgütler, çevreleriyle sürekli ilişki içinde bulunması gereken açık sistemlerdir. Bu nedenle, örgütler, sürekli olarak değişen alanlara uyum sağlamak zorundadır. Örgütler için değişimin yoğun olarak yaşandığı alanlardan birisi de, teknolojidir. Teknolojik değişimin uygulamaları ve sonuçlarının olumlu veya olumsuz etkileri bulunabilir. Yeni teknolojiler işgörenlerin becerilerini eskitmektedir. Yeni donanım ve sistemleri sürekli olarak öğrenme ve uygulama zorunluluğu da işgörenlerde tehdit edebilir. Olası tehditlerin kökenlerine inilemediğinde ve iyileştirici destek sağlanamadığında işgörenlerde potansiyel kaygılar oluşabilir. Bundan dolayı araştırma, teknolojik değişimin işgörenler üzerinde yarattığı durumluk-sürekli kaygı düzeyleri arasındaki ilişkiyi ve teknolojik değişimin algısının kökenlerinde bulunabileceği düşünülen bazı demografik (yaş, cinsiyet, medeni durum, eğitim düzeyi, mesleki deneyim, bilgisayar kullanma ve meslek sevgisi) değişkenleri incelemek üzerine tasarlanmıştır. Araştırma amacına ulaşmak için gereksinim duyulan veriler bir kamu örgütünde görev yapan 141 işgörenden elde edilmiştir. İşgörenlerin teknolojik algı düzeylerini belirlemek amacıyla işgörene, “Teknolojik Değişim Algı Ölçeği”, işgörenlerin durumluk ve sürekli kaygı düzeylerini değerlendirmek amacıyla da işgörene “Durumluk-Sürekli Kaygı Envanteri” uygulanmıştır. İşgörenlerle ilgili demografik özellikleri elde etmek için de araştırmacılar tarafından oluşturulan “Demografik Özellikler Anketi” kullanılmıştır. Verilerin analizi sırasında aritmetik ortalama, standart sapma, ikili değişkenler için t testi ve çoklu değişkenler için varyans analizi kullanılmıştır. Gruplar arası farkın kaynağını bulabilmek için Tukey veya Tamhane testleri yapılmıştır. Ölçekler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını belirlemek için de Pearson Korelasyon analizi yapılmıştır.

Anahtar Kelimeler: teknolojik değişim, kaygı, durumluk-sürekli kaygı

* Bu makale Crosscheck sistemi tarafından taranmış ve bu sistem sonuçlarına göre orijinal bir makale olduğu tespit edilmiştir.

** Yrd. Doç. Dr. Dumlupınar Üniversitesi Kütahya Sosyal Bilimler MYO, El-mek: karahakan55@hotmail.com

*** Prof. Dr. Dumlupınar Üniversitesi Kütahya İİBF İşletme, El-mek: btokat@hotmail.com

**** Blm. Uzm. El-mek: meryemkarabacak26@gmail.com

AN INVESTIGATION INTO THE ANXIETY CAUSED BY TECHNOLOGICAL CHANGES (STATE-TRAIT) FOR WORKERS SOME OF THE DEMOGRAPHIC VARIABLES ASSUMED TO BE ASSOCIATED WITH IT

ABSTRACT

Organizations are open systems that are supposed to be in an unending relationship with their environment, which is why they have to adapt to constantly changing fields. Technology is among these intensively changing fields as far as organizations are concerned. There is no denying the fact that technological applications may breed positive and negative consequences. Also, with the introduction of new technologies, some skills of workers are replaced by technology, thus made redundant with time. Furthermore, having to learn and apply new equipment and new systems all the time also poses a threat on the part of these workers. Therefore, they grow more and more vulnerable to potential anxiety unless possible threats are anticipated and remedial support is provided accordingly. All these taken into account, the present study aims to investigate the relationship between the levels of situational and constant anxiety exerted upon workers, as well as investigating some demographic variables thought to underlie the concept of technological changes, such as age, gender, marital status, level of education, work experience, using the computer, and sense of mission. In line with the purpose of this study, 143 civil servants working for a state institution were chosen as samples. A “Technological Change Perception Scale” was used to determinate the technological change perception levels of the workers participating in this study, and a “State-Trait Anxiety Inventory” was used to evaluate the levels of situational and constant anxiety levels of these workers. A questionnaire was used to determine the relevant demographic features. In the course of analysing data, arithmetic mean and standard deviation were also determined. Furthermore, the t-test was used for binary variables, while the variance analysis was used for the multi-variables. In trying to determine the causes of the difference observed between the study groups, Tukey or Tamhane tests were used. Finally, a Pearson correlation analysis was achieved to determine if there was a statistically significant relationship between the scales used in the present study.

Key Words: technological change, anxiety, state-trait anxiety

GİRİŞ

Teknolojik değişimler, işin doğasını ve yapılış biçimini değiştirmektedir. Bilgisayar, iletişim, robot kullanımı, yeni üretim sistemleri vb. teknolojiler değişimler örgütler üzerinde önemli etkileri bulunmaktadır (Özkalp ve Kirel, 2001:491). Teknolojik değişimler, bilimsel bulgular ve sosyal değişimlerin çağımızda ulaştığı hız ve miktar, insanlık tarihi boyunca yer almış olanlardan daha fazladır. Bu değişimlerin etkisiyle bir yandan hemen hemen bütün toplumlarda örgütlerin çevresi dinamik bir hal alırken, bir yandan da büyüyen örgütler yapı itibariyle daha karmaşık bir özelliğe bürünmektedir. Teknolojik değişimlerin hızlandığı bu dönemde örgütlerin ilkel yöntemleri

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013



kullanmaları, bu yolla kârlı faaliyetlerde bulunmaları ve başarılı olmaları beklenemez. Bu durum karşısında modern örgütler bakımından çıkar yol; çevrede meydana gelen teknolojik değişimlere uyum sağlayarak, teknolojiyi yeniliğin kaynağı haline getirmektir (Şimşek, 1975:1).

Teknolojilerin değişmesi, bilginin örgüt içinde daha çabuk yaygınlaşmasını ve gelişmesini sağlamaktadır. İşgörenler örgüt içinde olan sorunlara daha çabuk ulaşmakta, diğer örgütlerin kendilerinden olan isteklerini daha çabuk yerine getirmekte, müşteriler ve rakip örgütlerle olan ilişkiler daha iyi düzenlenebilmektedir (Özkalp ve Kirel, 2001:491). Öte yandan günümüzde teknolojiye yaşanan hızlı gelişmeler, örgütlerin değişmesinde de itici güç olmaktadır. Teknolojik değişimin yoğunluğuna uyum sağlayan, onu geliştirebilen, kazanabilen örgütler, ülke teknolojisinin olumlu etkilerinden yararlanmıştır. Buna karşın teknolojik değişime uyum sağlamayan ülkeler, diğerlerine bağımlı olma; örgütler ise varlıklarını sürdürememe sorunuyla karşı karşıya kalabilirler. Bu sorunların üstesinden gelebilmek için, yöneticiler, her an değişen koşulları izlemelidir (Soyer, 1996:22-23). Diğer bir deyişle örgütlerin teknolojik olarak değişmesi artık isteğe bağlı olmaktan çıkmış, bir zorunluluk haline dönüşmüştür (Varoğlu ve Basım, 2009:29). Ancak örgütlerde her türlü teknolojik değişimin işgörenler üzerindeki etkisinin bilinmesinde yarar bulunmaktadır. Şöyle ki her türlü teknolojik değişimin başarısı onlara uyum sağlayarak kullanacak olan işgörelere bağlıdır. Yeni bir teknolojik değişim karşısında işgörenler bazı faktörlerin etkisiyle kaygı durumu yaşayabilirler. Ortaya çıkan kaygı ve düzeyleri işgörenlerin teknolojik değişime uyumunu beraberinde getireceği için teknolojik değişimden beklenen yarar elde edilemeyebilir.

1.ALANYAZIN ÖZETİ

1.1.Teknolojik Değişim

Alan yazın incelendiğinde teknolojik değişime yönelik farklı tanımlarla karşılaşmaktadır. Ancak farklı tanımlamalar konunun bütünlüğünü bozmaktan öte, teknolojik değişimin farklı boyutlarını ortaya koyduğu söylenebilir. Bu doğrultuda alan yazını incelendiğinde bir kaynak (Dertli, 2008:16) teknolojik değişimi, yenilik oluşturan bir örgütlenme türü olduğunu belirtmiştir. Bu örgütlenme türü içerisine üretim süreçlerini ve yeni ürünleri almıştır. Öte yandan bir başka kaynak da (Özkara, 1999:65) teknolojik değişimin boyutlarının teknik güçte meydana gelen artış ve yeni bir teknolojiyi geliştirilmek olduğunu belirtmiştir. Diğer bir kaynak göre (Çağlar, 2005:35) her türlü yenilik boyutları, teknolojik değişim içerisindedir. Bir başka kaynak (Tokat, 2012:44) ise bütün yönleriyle birlikte olmasa bile, örgütsel değişimi gerçekleştirmede en önemli etkenin teknolojik değişim olduğunu vurgulamıştır.

Teknolojik değişim, sadece üretim sürecini ve üretilen malın doğasını değiştirmekle kalmamakta, sürecin içindeki insan emeğinden başlayarak değiştirmiştir (Dertli, 2008:22). Teknolojik değişimlerin uygulanmasıyla, örgüt içerisindeki birçok sürecin gerçekleştirilmesinde büyük kolaylıklar sağlanmıştır. Bilgisayarlar, bilgi teknolojileri ve özellikle otomasyon süreçleri ile birçok işlemin yapılma süresi kısaltılmış ve her geçen gün daha kaliteli, daha çeşitli mal ve hizmetleri, daha hızlı, daha güvenilir ve daha ekonomik bir şekilde üretilmesi sağlanmıştır (Varoğlu ve Basım, 2009:29).

Teknolojik değişim örgütler açısından değerlendirildiğinde de bazı özelliklerin ön plana çıktığı izlenebilir. Şöyle ki; teknolojik değişim ilk önce örgütlerde kendini göstermektedir. Kapalı sistemde teknolojik değişim durağan özellik gösterirken, açık sistemlerde, teknolojik değişim dinamik özellik göstermektedir. Teknolojik değişim esas olarak, örgütün kendi bünyesinde gerçekleştirdiği Ar-Ge faaliyetleri sonucunda ortaya çıkmakta ve örgütlerin bu Ar-Ge faaliyetleri genelde uygulamalı araştırma özelliği taşımaktadır. Bu da teknolojik değişimin sorun çözme boyutunu göstermektedir. Teknolojik değişim, örgütlerin yaşamlarını sürdürmeleri, gelişmeleri, verimlilik, karlılık ve rekabet avantajları açısından önemlidir (İpçioğlu vd., 2009:122). Teknolojik

değişimin, iş yapış biçimini sınırlayan kuralları ortadan kaldırılmasını sağlayan boyutu ile rekabet alanında avantajlı olmak isteyen örgütler için büyük önem taşımaktadır (Hammer ve Champy, 1994:83). Teknolojik değişim sayesinde örgütler kendi kendine yeter duruma gelmiştir (Çilesiz, 1997:14). Teknolojik değişim teknolojiyi tümüyle değiştirmeyi ve yeni bir yatırım yapmayı gerektiriyorsa, bu durumda yöneticilerin, yeni teknoloji hakkında kapsamlı bilgiler toplayarak riski en aza indirmek zorundadır (Akin, 2004:10). Örgütlerin bulunduğu ortam ve kullandığı teknolojiler örgüt yapılarını etkilemektedir. Her şeyin belirgin ve durağan olduğu ortamda faaliyet gösteren, basit makineleri kullanan ve temel eğitim bilgisine sahip işgörenlerden oluşan basit mekanik örgütler, piyasa ortamında, diğer bir deyişle belirsizliğin, değişimin, rekabetin egemen olduğu, karmaşık teknolojileri kullanan, bilgi işgörenlerinden oluşan karmaşık örgütlerin yapısı ve işleyişi birbirinden farklı olacaktır (Al, 2002:86-87). Bu açıklamalar bir anlamda teknolojik değişimin örgütlere sağladığı yararlar olarak da değerlendirilebilir. Ancak bütün bu katkı sağlayan yararlarının dışında işgörenler üzerinde olumsuzluk oluşturabilecek etkilerinin de göz ardı edilmemesi gerekir. Bu etkilerin başında monotonluk, can sıkıntısı, yorgunluk, yabancılaşma, yetersizleşme, iş tatminsizliği, stres ve kaygı örnek olarak verilebilir.

1.2.Kaygı ve Durumluk-Sürekli Kaygı

Alan yazınında kaygı, nedeni açık olmayan korku veya giderilemeyen isteklerden doğan sıkıntı olarak tanımlanmıştır (Freud, 2004:111). Kaygı güvensizlikten doğan tedirgin edici duyguyu dile getirmektedir. Belli bir anlamda tasa ve kuşku kavramlarıyla benzeşmektedir (Bakırcıoğlu, 2006:147). Kaygı tıp yazınında yürek darlığı doğuran bir sıkıntıyı anlatmakta; çağının koşulları içinde kişiyi veya kişinin duygusal sorunlarını sorgulama alanı içine alan, kişinin yalnızlığını, yabancılaşmasını, kendi gerçekliğini gerçekleştirme sorunlarını irdeleyen, yeryüzündeki insan varlığını araştırma ve inceleme konusu yapmaya çalışan düşünce akımı olan (Topses, 2007:132) varoluşçuların dilinde ise bunalım, bunalı ve boğuntu gibi deyimlerle dile getirilmiş ve varlığın özünü düşünmekten doğan metafizik tedirginlik olarak tanımlanmıştır (Hançerlioğlu, 1997:223).

Kaygı ayrımı 1950’li yıllarda başlamış ve durumluk-sürekli kavramları da ilk defa Spielberg tarafından ortaya atılmıştır. (Develi, 2006:34; Kara ve Acet, 2012:250). Durumluk kaygı, kişinin içinde bulunduğu stresli durumdan dolayı hissettiği subjektif korkudur. Fizyolojik olarak da otonom sinir sisteminde meydana gelen bir uyarılma sonucu terleme, sararma, kızarma ve titreme gibi fiziksel değişimler, bireyin gerilim ve huzursuzluk duygularının göstergeleridir. Stresin yoğun olduğu zamanlar durumluk kaygı düzeyinde yükselme, stres ortadan kalkınca düşmektedir (Öner ve Le Compte, 1983:1). Sürekli kaygı ise geleceğe yönelik olarak hissedilen ve kişilerin kaygı yaşantısına olan yatkınlığıdır. Bu açıklama kişinin içinde bulunduğu durumları genellikle stresli olarak algılama veya stres olarak yorumlama eğilimi olarak da değerlendirilmektedir. Sürekli kaygı, baskılı olmayan, yansız olan durumların kişi tarafından tehlikeli ve özünü tehdit edici olarak algılaması sonucu oluşan, mutsuzluk ve hoşnutsuzluk duygusudur. Bu tür kaygı düzeyi yüksek olan kişilerin kolayca incindikleri ve karamsarlığa büründükleri bilinmektedir. Bu kişiler durumluk kaygıyı da diğerlerinden daha sık ve yoğun yaşarlar. Doğrudan doğruya çevreden gelen tehlikelere bağlı olmayan bu kaygı türü içten kaynaklanır (Kaya ve Varol, 2004:35). Sürekli kaygı da kişiler arasında farklılıklar gösteren bir kişilik özelliğidir. Sürekli kaygısı yüksek olanlar düşük olanlara göre stres yaratan durumları daha çok tehlikeli veya tehdit edici olarak algılama ve daha yoğun tepkide bulunma eğilimindedir (Özgüven, 1999:341). Alan yazınında sürekli kaygının kişinin içinde bulunduğu durum ve koşullardan bağımsız olarak, genellikle kişinin kendini nasıl hissettiğini belirlediği yönünde açıklamalar bulunmaktadır (Öner,1997:365). Öte yandan sürekli kaygı durumunda kişi, nedeni belirsiz bir endişe, kötü bir şeyler olacağı beklentisindedir. Kaygının ısrarlı olması ve yoğunluğu, günlük işlevleri ve ağır derecelerde yaşantıyı tümüyle etkilenmektedir (Arslan, 2007:9). Alan yazınında ayrıca, kaygı altında olan bir kişinin dış görünüşü, aynı anda her yere yetişmek isteyen

ama bir türlü seçimini yapamayan bir yüz ifadesi ile acil yardıma gereksinimi olan bir durumu yansıtmaktadır (Baltaş ve Baltaş, 2004:122).

2-ARAŞTIRMAYA YÖNELİK AÇIKLAMALAR

2.1.Amaç

Araştırmanın amacı, işgörenlerin teknolojik değişim algı düzeyleri ve durumluk-sürekli kaygı düzeylerine yönelik görüşlerinin ortaya konması, işgörenlerin teknolojik değişim algı düzeylerinin bazı demografik (yaş, cinsiyet, medeni durum, eğitim düzeyi, mesleki deneyim, bilgisayar kullanma ve meslek sevgisi) özelliklere göre istatistiksel açıdan anlamlı olarak değişip değişmediği, işgörenlerin durumluk ve sürekli kaygı düzeyleri arasında korelasyon olup olmadığına göre tasarlanmıştır. Amaca ulaşmak için gereksinim duyulan bulgular teknolojinin yoğun olarak kullanıldığı düşünülen bir kamu örgütünden elde edilmiştir. Araştırmanın evrenini bu kamu örgütünde çalışan 620 işgören oluşturmuştur. Ancak araştırma, çalışma saatleri içerisinde bire bir görüşme yöntemi ile yapıldığı için anket yanıtlamaları gönüllük esasına göre gerçekleşmiştir. Bundan dolayı evren içerisinde basit tesadüfi yöntem ile gönüllü olarak araştırmaya katılan 141 (%22.74) işgören araştırmanın örneklemini içerisinde yer almıştır.

Yukarı kısımda açıklanan amaçlara ulaşmak için örneklem üzerinden elde olunan bulgular ile izleyen kısımda belirtilen sorulara yanıt aranmıştır.

a.İşgörenlerin teknolojik değişim algı düzeyleri nelerdir? Bu düzeyler işgörenlerin demografik özelliklerine göre anlamlı olarak farklılık göstermekte midir?

b.İşgörenlerin durumluk kaygı düzeyleri nelerdir?

c.İşgörenlerin sürekli kaygı düzeyleri nelerdir?

d.İşgörenlerin durumluk-sürekli kaygı düzeyleri ile ilgili görüşleri arasında korelasyon var mıdır?

2.2.Varsayımlar ve Sınırlılıklar

Araştırmada; ele alınan örneklem grubunun evreni temsil edecek nitelikte olduğu, uygulanan ölçeklerin, geçerli ve güvenli olduğu, ölçeklerin katılımcılar tarafından içtenlikle doldurulduğu, katılımcıların anketlere verdikleri yanıtlarda kaygıyla başa çıkma stratejilerini kullanmadığı ve sonuçların ölçeklerin ölçebildiği kadar geçerli olduğu ve uygulanacak istatistik yöntemlerin geçerli ve güvenilir olduğu varsayılmıştır. Araştırma sınırlılıkları da 141 işgören ve üzerlerinden elde olunan bulgular ile sınırlı kalmıştır. Ayrıca elde olunan bulguların geçerliliği, ölçeklerin güvenilirliği kadar olması bir diğer sınırlılığı oluşturmıştır. Öte yandan araştırmada sadece deneklerin teknolojik değişim algı düzeyleri ile durumluk-sürekli kaygı düzeyleri ve bazı demografik (yaş, cinsiyet, medeni durum, eğitim düzeyi, mesleki deneyim, bilgisayar kullanma ve meslek sevgisi) özellikleri incelenmiştir.

2.3.Ölçekler

Demografik Özellikler Anketi, Teknolojik Değişim Algı Anketi, Durumluk ve Sürekli Kaygı Envanteri olmak üzere dört farklı ölçek kullanılmıştır. Anket kullanılmadan önce araştırma dışındaki bir gruba soruların anlaşılabilirliğini test etmek için uygulanmış anlaşılmayan veya yanlış anlaşılan maddeler tekrar gözden geçirilmiş ve seçilen evren üzerinde uygulanmıştır. Teknolojik değişim algı düzeylerini belirlemek için kullanılan ölçek maddelerinin hazırlanmasında bazı kaynaklardan (Tokat, 2012) yararlanılmıştır. Anket, 5'li Likert türünde derecelendirilmiş olup; olumlu maddeler için "Her zaman" (5), "Sık Sık" (4), "Genellikle" (3), "Bazen" (2), "Hiçbir Zaman" (1) şeklinde, olumsuz maddeler için de "Hiçbir Zaman" (5), "Bazen" (4), "Genellikle" (3), "Sık Sık" (2), "Her Zaman" (1) biçiminde tersinden derecelendirilmiştir. Araştırmanın bu

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013

kısmı için geliştirilen anketin güvenilirlik katsayısı $\alpha=0.83$ olarak bulunmuştur. Bu değere göre ankete verilen yanıtların güvenilir olduğu söylenilebilir.

Ayrıca işgörenlerin durumluk ve sürekli kaygı düzeylerini belirlemek amacıyla Durumluk-Sürekli Kaygı Envanteri'nden yararlanılmıştır. Durumluk-Sürekli Kaygı Envanteri kısa ifadelerden oluşan bir öz-değerlendirme anketidir. Durumluk-Sürekli Kaygı Envanteri toplam kırk maddeden oluşan iki ayrı ölçeği içermektedir. Durumluk Kaygı Ölçeği kişinin, belirli bir anda ve koşullarda kendisini nasıl hissettiğini; Sürekli Kaygı Ölçeği ise, kişinin genellikle nasıl hissettiğini açıklamaktadır (Öner ve Le Compte, 1983:2-3). Ölçekte doğrudan ve tersine dönmüş ifadeler bulunmaktadır. Doğrudan ifadeler; olumsuz duyguları, tersine dönmüş ifadeler ise; olumlu duyguları dile getirir. Her bir ölçekten 20 ile 100 arasında bir puan alınabilmektedir. Puanın yüksek olması kaygı düzeyinin yüksek olduğuna işaret etmektedir. Ölçeğin ülkemizde Türkçeye uyarlanması ile geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları Öner ve Le Compte tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada durumluk kaygı ölçeğinin güvenilirliği $\alpha=0.90$, sürekli kaygı güvenilirliği ise $\alpha=0.85$ olarak bulunmuştur.

İstatistiksel analizleri yapılırken deneklerin ölçeklere verdikleri yanıtların ortalama, standart sapma değerleri bulunmuş ve sonuçlar tablolastırılarak en yüksek ve en düşük düzeydeki maddeler saptanmıştır. İşgörenlerin demografik (yaş, cinsiyet, medeni durum, eğitim düzeyi, mesleki deneyim, bilgisayar kullanma ve meslek sevgisi) özellikleri bağımsız değişken olarak belirlenmiş "Teknolojik Değişim Algı Ölçeği", "Durumluk Kaygı Ölçeği" ve "Sürekli Kaygı Ölçeği"nden aldıkları puanların ortalamaları ve standart sapmaları dikkate alınarak t-testi ile ikiden fazla değişken arasındaki ilişkinin önemliliğini test etmek için varyans analizi, farkın kaynağını bulabilmek için ise Tukey veya Tamhane testi yapılmıştır. Ölçeklerin bir biri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını belirlemek için Pearson Korelasyon analizi yapılmış ve hata düzeyi 0.05 olarak kabul edilmiştir.

3.BULGULAR VE ANALİZLER

3.1.Demografik Bulgular ve Analizi

Araştırma sonucunda deneklerin demografik özelliklerini şöylece belirtebiliriz: Deneklerin % 4'ü 20-25 yaş, %6'sı 26-30 yaş, %20'si 31-35 yaş, %9'u 31-35 yaş, %12'si 36-40 yaş, %69'u da 41 yaş ve üzerinde olduklarını; %62'si bayan; %38'i erkek; %74'ü evli, %37'si bekâr olduğunu; %14'ü lise, %18'i ön lisans, %65'i lisans, %3'ü ise yüksek lisans eğitim aldıklarını; %10'u 0-5 yıl mesleki deneyime sahip, %3'ü 6-10 yıl mesleki deneyime sahip, %17'si 11-15 yıl mesleki deneyime sahip, %15'i 16-20 yıl mesleki deneyime sahip, %59'u da 21 yıl ve üzeri mesleki deneyime sahip; %20'si bilgisayar kullanma bilgilerinin az, %55'i orta, %23'ü iyi, %2'si ise bilgisayar bilgisi düzeylerinin çok iyi olduklarını; %87'si mesleğini sevdiğini, %13'ü ise mesleğini sevmediğini belirtmiştir.

Daha öncede belirtildiği gibi araştırma konusundan birisi de işgörenlerin teknolojik değişim algı düzeyidir. Bu amaca yönelik olarak kullanılan ölçeğe göre elde olunan puanların ortalama, standart sapma ve yüzdelik değerleri izleyen kısımda yer alan Tablo 1'de verilmiştir. Araştırmaya katılanların verdiği yanıtların güvenilirliğini tespit etmek amacı ile de $\alpha=0,83$ olarak bulunmuştur. Bu değere göre ankete verilen yanıtların güvenilir olduğu söylenilebilir.

Tablo 1-İşgörenlerin Teknolojik Değişim Algı Ölçeğinden Aldıkları Puanların Ortalama, Standart Sapma Değerleri

No	Maddeler	N	$\bar{X}$	σ
1	Genellikle keyfim yerindedir	141	2,87	0,78
2	Genellikle çabuk yorulurum	141	2,32	0,81
3	Genellikle kolay ağlarım	141	2,19	1,00
4	Başkaları kadar mutlu olmak isterim	141	2,75	1,13
5	Çabuk karar veremediğim için fırsatları kaçıyorum	141	2,18	0,88
6	Kendimi dinlenmiş hissedirim	141	3,33	0,89
7	Genellikle sakin, kendime hakim ve soğukkanlıyım	141	2,90	1,03
8	Güçlüklerin yenemeyeceğim kadar biriktiğini hissedirim	141	2,00	0,77
9	Önemsiz şeyler hakkında endişelenirim	141	2,00	0,91
10	Genellikle mutluyum	141	2,69	0,90
11	Her şeyi ciddiye alırım ve etkilenirim	141	2,47	0,91
12	Genellikle kendime güvenim yoktur	141	1,67	0,76
13	Genellikle kendimi emniyette hissedirim	141	2,80	1,11
14	Sıkıntılı ve güç durumlarda karşılaşmaktan kaçınırım	141	2,37	0,88
15	Genellikle kendimi hüzünlü hissedirim	141	2,08	0,76
16	Genellikle hayatımdan memnunum	141	2,53	0,94
17	Olur olmaz düşünceler beni rahatsız eder	141	2,29	1,03
18	Hayal kırıklıklarını öylesine ciddiye alırım ki hiç unutamam	141	2,29	1,02
19	Aklı başında ve kararlı bir insanım	141	2,31	0,97
20	Son zamanlarda kafama takılan konular beni tedirgin eder	141	2,37	0,92
Toplam		141	48,44	9,57

Tablo 1 incelendiğinde deneklerin teknolojik değişim algı ölçeğinden aldıkları puanların ortalamalarına göre; en yüksek düzeyde (3.49) “Teknoloji kullanırken kendimi dinlenmiş hissedirim.” maddesine katıldıkları görülürken, en düşük düzeyde ise (1.60) “İşgörenler değişim için önceden eğitilmelidirler.” maddesine katıldıkları görülmektedir. Ayrıca işgörenlerin teknolojik değişim algı ölçeğinden aldıkları puanlara bakıldığında ortalama teknolojik algı puanının 48.95 ± 19.60 olduğu görülmektedir. Bu bağlamda deneklerin teknolojik değişim algılarının orta düzeyde olduğu söylenebilir.

3.1.1.Yaşa Göre İşgörenlerin Teknolojik Değişim Algı Ölçeğinden Aldıkları Puanların Ortalamaları Arasında Anlamlı Farklılığın İncelenmesi

Araştırmaya katılan deneklerin yaşlarına göre, teknolojik değişim algı ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmış, ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek için varyans analizi yapılmıştır. Bu amaçla elde edilen bulgular Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2-Yaş Göre İşgörenlerin Teknolojik Değişim Algı Ölçeğinden Aldıkları Puanların Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Yaş	N	$\bar{x}$	σ
20-25	6	2,26	0,28
26-30	9	2,22	0,46
31-35	12	2,02	0,42
36-40	17	2,51	0,48
41 ve üzeri	97	2,53	0,47
Toplam	141	2.45	0,48

Tablo 2 incelendiğinde yaşı 41 ve üzeri olan deneklerin ortalaması (2.53) en yüksek düzeydedir. Yaşı 31-35 arası olan deneklerin ortalamasının (2.02) ise en düşük düzeydedir.

Tablo 3-Yaş Göre İşgörenlerin Teknolojik Değişim Algı Düzeyleri Ölçeğinden Aldıkları Puanların Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	Önem Denetimi
Gruplar Arası	3,336	4	,834	3,921	p=0,005
Grup İçi	28,921	136	,213		
Toplam	32,257	140			

p<0.05

Araştırmaya katılan deneklerin yaşlarına göre teknolojik değişim algı düzeyleri ölçeğinden aldıkları puanların varyans analizi sonuçlarına göre, F=3.921 için p=0.005 <0.05 olduğundan deneklerin yaş grupları bakımından teknolojik değişim algı düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğuna karar verilebilir. Farkın kaynağını bulmak amacıyla Tukey Testi yapılmış, sonuçları izleyen Tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 4-Yaş Göre İşgörenlerin Teknolojik Değişim Algı Düzeyleri Ölçeğinden Aldıkları Puanların Tukey Testi Sonuçları

Yaş	Ortalamaları Arası Fark	σ	Önem Denetimi
31-35 arası 41 – ve üzeri	0,49	0,14	p=0,006

p<0,05

Tablo 4 deneklerin yaşları ile teknolojik değişim algı düzeyi ölçeğinden aldıkları puanların ortalamaları arasındaki farklılığın kaynağının 3. ve 5. yaş grupları olduğu göstermektedir. Yaşı 31-35 arası olan deneklerin teknolojik değişim algı ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarının düşük, yaşı 41 ve üzeri olan deneklerin teknolojik değişim algı ölçeğinden aldıkları puanların ortalamalarının yüksek olduğu izlenebilir.

3.1.2.Cinsiyete Göre İşgörenlerin Teknolojik Değişim Algı Ölçeğinden Aldıkları Puanların Ortalamaları Arasında Anlamlı Farklılığın İncelenmesi

Araştırmaya katılan deneklerin cinsiyetlerine göre, teknolojik değişim algı düzeyi ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmış, ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek için t-testi yapılmıştır.

Tablo 5-Cinsiyete Göre İşgörenlerin Teknolojik Değişim Algı Ölçeğinden Aldıkları Puanların Ortalama ve Sapma Değerleri

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	σ	t	Önem Denetimi
Bayan	87	2,52	-0,49	2,622	p= 0,010
Bay	54	2,32	0,44		
Toplam	141				

p<0.05

Araştırmaya katılan deneklerin cinsiyetlerine göre, teknolojik değişim algı ölçeğinden aldıkları puanların farklılıklarının t-testi sonuçlarına göre, istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirtilebilir. ($p=0.010<\alpha=0.05$). Cinsiyetlerine göre işgörenlerin teknolojik değişim algı ölçeğinden aldıkları puanlara bakıldığında; bayanların teknolojik değişim algı ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmektedir.

3.1.3.Medeni Duruma Göre İşgörenlerin Teknolojik Değişim Algı Ölçeğinden Aldıkları Puanların Ortalamaları Arasında Anlamlı Farklılığın İncelenmesi

Araştırmaya katılan deneklerin medeni durumlarına göre teknolojik değişim algı ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmış, ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek için t-testi yapılmıştır.

Tablo 6-Medeni Duruma Göre İşgörenlerin Teknolojik Değişim Algı Ölçeğinden Aldıkları Puanların Ortalama ve Sapma Değerleri

Medeni Durum	N	$\bar{X}$	σ	t	Önem Denetimi
Evli	104	2,48	0,46	1,669	p= 0,097
Bekar	37	2,33	0,50		
Toplam	141				

p>0.05

Araştırmaya katılan deneklerin medeni durumlarına göre, teknolojik değişim algı ölçeğinden aldıkları puanların farklılıklarının t-testi sonuçlarına göre istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmüştür ($p=0.097>\alpha=0.05$).

3.1.4.Eğitim Düzeyine Göre İşgörenlerin Teknolojik Değişim Algı Ölçeğinden Aldıkları Puanların Ortalamaları Arasında Anlamlı Farklılığın İncelenmesi

Araştırmaya katılan deneklerin eğitim düzeylerine göre, teknolojik değişim algı ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmış, ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek için varyans analizi yapılmıştır.

Tablo 7-Eğitim Düzeyine Göre İşgörenlerin Teknolojik Değişim Algı Ölçeğinden Aldıkları Puanların Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Eğitim Düzeyi	N	$\bar{X}$	σ
Lise	20	2,53	0,49
Önlisans	26	2,56	0,33
Lisans	91	2,41	0,50
Yüksek Lisans	4	2,06	0,29
Toplam	141	2,44	0,48

Araştırmaya katılan deneklerin eğitim düzeyi önlisans olanların ortalaması (2.56) en yüksek düzeydedir. Eğitim düzeyi yüksek lisans olan deneklerin ortalamasının (2.02) düşük düzeyde olması bulguların sonucunu oluşturmuştur.

Tablo 8-Eğitim Düzeyine Göre İşgörenlerin Teknolojik Değişim Algı Ölçeğinden Aldıkları Puanların Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	Önem Denetimi
Gruplar Arası	1,444	4	,361	1,593	p=0,180
Grup İçi	30,813	136	,227		
Toplam	32,257	140			

p<0.05

Tablo 8 incelendiğinde F=1.593 için p=0.180>0.05 olduğundan deneklerin eğitim düzeyleri ile teknolojik değişim algı düzeyleri arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığına karar verilebilir.

3.1.5.Mesleki Deneyime Göre İşgörenlerin Teknolojik Değişim Algı Ölçeğinden Aldıkları Puanların Ortalamaları Arasında Anlamlı Farklılığın İncelenmesi

Araştırmaya katılan deneklerin mesleki deneyimlerine göre, teknolojik değişim algı ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalaması ve standart sapmaları hesaplanmış, ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek için varyans analizi yapılmıştır.

Tablo 9-Mesleki Deneyime Göre İşgörenlerin Teknolojik Değişim Algı Ölçeğinden Aldıkları Puanların Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Mesleki Deneyim	N	$\bar{x}$	σ
0-5 yıl	14	2,23	0,28
6-10 yıl	4	2,25	0,51
11-15 yıl	25	2,27	0,51
16-20 yıl	15	2,58	0,46
21 yıl ve üzeri	83	2,52	0,47
Toplam	141	2,44	0,48

Tablo 9 mesleki deneyimi 16-20 yıl arası olan deneklerin ortalaması (2.58) en yüksek düzeydedir. Mesleki deneyimi 0-5 yıl olan deneklerin ortalamasının (2.23) ise en düşük düzeyde olduğunu göstermektedir.

Tablo 10-Mesleki Deneyime Göre İşgörenlerin Teknolojik Değişim Ölçeğinden Aldıkları Puanların Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	Önem Denetimi
Gruplar Arası	2,283	4	,571	2,590	p=0,039
Grup İçi	29,973	136	,220		
Toplam	32,257	140			

p<0.05

Tablo incelendiğinde F=2.590 için p=0.039<0.05 olduğundan deneklerin mesleki deneyimlerinin teknolojik algı düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olduğu

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013

karar verilir. Farkın kaynağını bulmak amacıyla Tamhane Testi yapılmış, sonuçları izleyen tabloda verilmiştir.

Tablo 11-Mesleki Deneyime Göre İşgörenlerin Teknolojik Değişim Algı Düzeyleri Ölçeğinden Aldıkları Puanların Tamhane Testi Sonuçları

Mesleki Deneyim		Ortalamaları Arası Fark	σ	Önem Denetimi
0-5 yıl	16-20 yıl	0,28	0,13	p=0,046

p<0,05

Tablo 11 deneklerin mesleki deneyimleri ile teknolojik değişim algı ölçeğinden aldıkları puanların ortalamaları arasındaki farklılığın kaynağının mesleki deneyimleri 0-5 yıl – 16-20 yıl arası olan denekler olduğunu göstermektedir.

3.1.6.Bilgisayar Kullanabilme Düzeyine Göre İşgörenlerin Teknolojik Değişim Algı Ölçeğinden Aldıkları Puanların Ortalamaları Arasında Anlamlı Farklılığın İncelenmesi

Araştırmaya katılan deneklerin bilgisayar kullanabilme düzeylerine göre, teknolojik değişim algı ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmış, ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek için varyans analizi yapılmıştır.

Tablo 12-Bilgisayar Kullanabilme Düzeyine Göre İşgörenlerin Teknolojik Değişim Algı Ölçeğinden Aldıkları Puanların Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Bilgisayar Bilme Düzeyleri	N	$\bar{x}$	σ
Az	28	2,75	0,50
Orta	77	2,49	0,37
İyi	33	2,16	0,41
Çok İyi	3	1,36	0,10
Toplam	141	2,44	0,48

Tablo 12 incelendiğinde görüleceği gibi bilgisayar kullanma bilgisi az olan deneklerin ortalaması (2.75) en yüksek düzeydedir. Bilgisayar kullanma bilgisi çok iyi düzeyde olan deneklerin ortalamasının (1.36) ise en düşük düzeydedir.

Tablo 12-Bilgisayar Kullanabilme Düzeyine Göre İşgörenlerin Teknolojik Değişim Algı Ölçeğinden Aldıkları Puanların Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	Önemlilik Denetimi
Gruplar Arası	8,951	3	2,984	17,538	p=0,000
Grup İçi	23,306	137	,170		
Toplam	32,257	140			

p<0.05

Yukarı kısımda verilen tablo incelendiğinde F=17,538 için p=0,000<0,05 olduğundan deneklerin bilgisayar kullanabilme düzeyleri bakımından teknolojik değişim algı düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu söylenebilir. Öte yandan farkın kaynağını bulmak amacıyla yapılan Tamhane Testi yapılmış, sonuçları izleyen kısımda bulunan tabloda verilmiştir.

Tablo 13-Bilgisayar Kullanabilme Düzeyine Göre İşgörenlerin Teknolojik Değişim Algı Ölçeğinden Aldıkları Puanların Tamhane Analizi Sonuçları

Bilgisayar Bilgisi		Ortalamaları Arası Fark	σ	Önem Denetimi
Az	Çok İyi	1,38	0,10	p=0,000*

p<0,05

Tablo 13 incelendiğinde deneklerin bilgisayar kullanma düzeyleri ile teknolojik değişim algı ölçeğinden aldıkları puanların ortalamaları arasındaki farklılığın kaynağının bilgisayar bilgisi az olan denekler ile bilgisayar bilgisi çok iyi olan denekler olduğu görülecektir.

3.1.7.Mesleği Sevip Sevmeme Durumuna Göre İşgörenlerin Teknolojik Değişim Algı Ölçeğinden Aldıkları Puanların Ortalamaları Arasında Anlamlı Farklılığın İncelenmesi

Araştırmaya katılan deneklerin mesleklerini sevip sevmeme durumlarına göre, teknolojik değişim algı ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmış, ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek için t testi yapılmıştır.

Tablo 14-Mesleği Sevip Sevmeme Durumuna Göre, İşgörenlerin Teknolojik Değişim Algı Ölçeğinden Aldıkları Puanların Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Mesleğimi Seviyorum	N	$\bar{X}$	σ	t	Önem Denetimi
Evet	122	2,43	0,49	-0,871	p= 0,385
Hayır	19	2,53	0,37		
Toplam	141				

p>0.05

Tablo 14 araştırmaya katılan deneklerin mesleklerini sevip sevmememe durumlarına göre, teknolojik değişim algı ölçeğinden aldıkları puanların farklılıklarının t-testi sonuçlarına göre istatistiksel olarak anlamlı olmadığını göstermektedir (p=0.385> α =0.05).

3.2. İşgörenlerin Durumluk Kaygı Ölçeği Verileri ve Analizi

Araştırmanın alt problemlerinden birisi de “İşgörenlerin durumluk kaygı düzeyleri nedir?” biçiminde belirlenmiştir. Alt problemin çözümü amacıyla deneklerin durumluk kaygı ölçeğinden aldıkları puanların ortalama, standart sapma ve yüzdelik değerler Tablo 15’de verilmiştir. Araştırmaya deneklerin verdiği yanıtların güvenilirliği α =0,906 olarak bulunmuştur. Bu değere göre ankete verilen yanıtların güvenilir olduğu söylenilebilir.

Tablo 15-İşgörenlerin Durumluk Kaygı Ölçeğinden Aldıkları Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

No	Maddeler	N	$\bar{X}$	σ
1	Şu anda sakinim	141	2,70	0,90
2	Kendimi emniyette hissediyorum	141	2,60	1,05
3	Şu anda sinirlerim gergin	141	1,88	0,61
4	Pişmanlık duygusu içindeyim	141	1,73	0,81
5	Şu anda huzur içindeyim	141	2,68	0,99
6	Şu anda hiç keyfim yok	141	1,91	0,68
7	Başıma geleceklerden endişe ediyorum	141	1,92	0,78
8	Kendimi dinlenmiş hissediyorum	141	3,33	0,95
9	Şu andan kaygılıyım	141	2,00	0,89
10	Kendimi rahat hissediyorum	141	2,92	1,05
11	Kendime güvenim var	141	2,28	1,02

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013

12	Şu anda asabım var	141	1,95	0,78
13	Çok sinirliyim	141	1,81	0,64
14	Sinirlerimin çok gergin olduğunu hissediyorum	141	1,87	0,61
15	Kendimi rahatlamış hissediyorum	141	2,90	0,93
16	Şu anda halimden memnunum	141	2,76	0,91
17	Şu anda endişeliyim	141	1,95	0,79
18	Heyecandan kendimi şaşkına dönmüş hissediyorum	141	1,80	0,76
19	Şu anda sevinçliyim	141	3,14	0,86
20	Şu anda keyfim yerinde	141	2,90	0,90
Toplam		141	47,06	10,29

Tablo 15 tekrar incelendiğinde deneklerin sürekli kaygı ölçeğinden aldıkları puanların ortalamalarına göre; en yüksek düzeyde (3,33) “Kendimi dinlenmiş hissedirim” maddesine katıldıkları görülürken, en düşük düzeyde ise (1,67) “Genellikle kendime güvenim yoktur” maddesine katıldıkları görülmektedir. Ayrıca deneklerin sürekli kaygı ölçeğinden aldıkları puanlara bakıldığında ortalama sürekli kaygı puanının 48.44 ± 9.57 olduğu görülmektedir. Bu bağlamda işgörenlerin sürekli kaygılarının orta düzeyde olduğu da söylenebilir.

3.3.İşgörenlerin Sürekli Kaygı Ölçeği Verileri ve Analizi

Araştırmanın alt problemlerinden bir diğeri de “İşgörenlerin sürekli kaygı düzeyleri nedir?” biçiminde belirlenmiştir. Alt problemin çözümü amacıyla deneklerin sürekli kaygı ölçeğinden aldıkları puanların ortalama, standart sapma ve yüzdelik değerler Tablo 16’da verilmiştir. Deneklerin verdiği yanıtların güvenilirliği $\alpha=0,855$ olarak bulunmuştur. Bu değere göre ankete verilen yanıtların güvenilir olduğu söylenilebilir.

Tablo 16-İşgörenlerin Sürekli Kaygı Ölçeğinden Aldıkları Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

No	Maddeler	N	$\bar{X}$	σ
1	Genellikle keyfim yerindedir	141	2,87	0,78
2	Genellikle çabuk yorulurum	141	2,32	0,81
3	Genellikle kolay ağlarım	141	2,19	1,00
4	Başkaları kadar mutlu olmak isterim	141	2,75	1,13
5	Çabuk karar veremediğim için fırsatları kaçırırım	141	2,18	0,88
6	Kendimi dinlenmiş hissedirim	141	3,33	0,89
7	Genellikle sakın, kendime hakim ve soğukkanlıyım	141	2,90	1,03
8	Güçlüklerin yenemeyeceğim kadar biriktiğini hissedirim	141	2,00	0,77
9	Önemsiz şeyler hakkında endişelenirim	141	2,00	0,91
10	Genellikle mutluyum	141	2,69	0,90
11	Herşeyi ciddiye alırım ve etkilenirim	141	2,47	0,91
12	Genellikle kendime güvenim yoktur	141	1,67	0,76
13	Genellikle kendimi emniyette hissedirim	141	2,80	1,11
14	Sıkıntılı ve güç durumlarda karşılaşmaktan kaçınırım	141	2,37	0,88
15	Genellikle kendimi hüzünlü hissedirim	141	2,08	0,76
16	Genellikle hayatımdan memnunum	141	2,53	0,94
17	Olur olmaz düşünceler beni rahatsız eder	141	2,29	1,03
18	Hayal kırıklıklarını öylesine ciddiye alırım ki hiç unutamam	141	2,29	1,02

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013

19	Aklı başında ve kararlı bir insanım	141	2,31	0,97
20	Son zamanlarda kafama takılan konular beni tedirgin eder	141	2,37	0,92
Toplam		141	48,44	9,57

Tablo 16 deneklerin, sürekli kaygı ölçeğinden aldıkları puanların ortalamalarına göre; en yüksek düzeyde (3,33) “Kendimi dinlenmiş hissedirim” maddesine katıldıkları görülürken, en düşük düzeyde ise (1,67) “Genellikle kendime güvenim yoktur” maddesine katıldıkları görülmektedir. Ayrıca deneklerin sürekli kaygı ölçeğinden aldıkları puanlara bakıldığında ortalama sürekli kaygı puanının 48.44 ± 9.57 olduğu görülecektir. Bundan dolayı deneklerin sürekli kaygılarının orta düzeyde olduğu söylenebilir.

3.4. Ölçekler Arasındaki Korelasyonlar

Yukarı kısımda belirtilen ölçeklerin sonuçları arasında korelasyon incelenmiş olup, izleyen kısımda buna yönelik analizler yapılmıştır.

Tablo 17-Ölçekler Arasındaki Korelasyonlar

		Teknolojik Değişim	Durumluk Kaygı	Sürekli Kaygı
Teknolojik Değişim	Pearson Korelasyon	1	0,566**	0,543**
	Önem Denetimi		0,000	0,000
	Kişi Sayısı	141	141	141
Durumluk Kaygı	Pearson Korelasyon	0,566**	1	0,748**
	Önem Denetimi	0,000		0,000
	Kişi Sayısı	141	141	141
Sürekli Kaygı	Pearson Korelasyon	0,543**	0,748**	1
	Önem Denetimi	0,000	0,000	
	Kişi Sayısı	141	141	141

**Korelasyon $p=0.01$ düzeyinde anlamlıdır.

Araştırmaya katılan deneklerin ölçeklerden aldıkları puanların birbirleriyle ilişkili olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan korelasyon analizi Tablo 17’de verilmiştir. Tablo deneklerin “Teknolojik Değişim Algı Düzeyi Ölçeği”nden aldıkları puanlarla diğer iki ölçekten aldıkları puanlar arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir ($p<0.01$). Teknolojik değişim algı ölçeğinden alınan puanlar ile diğer iki ölçekten alınan puanlar arasında paralellik söz konusudur. “Teknolojik Değişim Algı Ölçeği”nden alınan olumlu puanlar arttıkça diğer iki ölçekten alınan puan ortalamaları da artmaktadır. “Durumluk Kaygı Ölçeği”nden alınan puanlarla diğer iki ölçekten aldıkları puanlar arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($p<0.01$). Durumluk kaygı ölçeğinden alınan puanlar ile diğer iki ölçekten alınan puanlar arasında paralellik söz konusudur. “Durumluk Kaygı Ölçeği”nden alınan puanlar arttıkça diğer iki ölçekten alınan puan ortalamaları da artmaktadır. “Sürekli Kaygı Ölçeği”nden alınan puanlarla diğer iki ölçekten aldıkları puanlar arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($p<0.01$). Sürekli kaygı ölçeğinden alınan puanlar ile diğer iki ölçekten alınan puanlar arasında paralellik söz konusudur. “Sürekli Kaygı Ölçeği”nden alınan puanlar arttıkça diğer iki ölçekten alınan puan ortalamaları da artmaktadır.

4-SONUÇ VE TARTIŞMA

Araştırmanın sonuçlarını şöylece belirtebiliriz: Araştırmaya katılan deneklerin “Teknolojik Değişim Algı Ölçeği”nden aldıkları puanlara bakıldığında ortalama teknolojik

değişim algı puanının 48.95 ± 9.60 olduğu görülmektedir. Bu sonuç deneklerin teknolojik değişim algı düzeylerinin orta düzeyde olduğunu gösterdiği söylenebilir. Teknolojik değişim algı ölçeğinde ortalamanın en yüksek olduğu maddelerin “Teknoloji kullanırken kendimi dinlenmiş hissedirim.” (3.49), “Teknoloji ile nasıl başa çıkacağımı bilirim” (3.23), “Teknolojik değişimler sayesinde kendi kendime yeterli duruma geldim.” (3.19) olduğu görülmektedir. Ortalaması en düşük olan maddeler ise “İşgörenler değişim için önceden eğitilmelidirler” (1.60), “Teknoloji ile başbaşa kalmak beni korkutur” (1.85), “Teknoloji yeni becerilerin uygulanması demektir” (1.96) olduğu sonucu elde olunmuştur.

Araştırmaya katılan deneklerin teknolojik değişim algı düzeylerinin demografik özelliklere göre ne derece değiştiğine bakılmıştır. Deneklerin yaş, cinsiyet, eğitim düzeyi, mesleki deneyim ve bilgisayar kullanma düzeyi teknoloji algı düzeyleri istatistiksel açıdan anlamlı olarak değişmektedir. Bunun yanında deneklerin medeni durumları ve mesleklerini sevip sevmeme durumlarına göre teknolojik değişim algı düzeyleri istatistiksel açıdan anlamlı olarak değişmemektedir. Araştırmaya katılan deneklerin “Durumluk Kaygı Ölçeği”nden aldıkları puanlara bakıldığında ortalama durumluk kaygı ortalama puanının 47.06 ± 10.29 olduğu görülmektedir. Bu sonuç deneklerin ortalama durumluk kaygı puanlarının orta düzeyde olduğunu düşündürmeye yönlendirmektedir. Durumluk kaygı ölçeğinde ortalamanın en yüksek olduğu maddelerin “Kendimi dinlenmiş hissediyorum.” (3.33), “Şu anda sevinçliyim.” (3.14), “Kendimi rahat hissediyorum.” (2.92) olduğu görülmektedir. Ortalaması en düşük olan maddeler ise “Pişmanlık duygusu içindeyim.” (1.73), “Heyecandan kendimi şaşkına dönüş hissediyorum” (1.80), “Çok sinirliyim” (1.81) olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yine araştırmaya katılan deneklerin “Süreklî Kaygı Ölçeği”nden aldıkları puanların ortalaması 48.44 ± 9.57 dir. Bu durum deneklerin ortalama süreklî kaygı puanlarının orta düzeyde olduğunu göstermektedir. Süreklî kaygı ölçeğinde ortalamanın en yüksek olduğu maddelerin “Kendimi dinlenmiş hissedirim.” (3.33), “Genellikle sakın, kendime hakim ve soğukkanlıyım.” (2.90), “Genellikle keyfim yerindedir.” (2.87) olduğu görülmektedir. Ortalaması en düşük olan maddeler ise “Genellikle kendime güvenim yoktur.” (1.67), “Önemsiz şeyler hakkında endişelenirim” (2.00), “Güçlüklerin yenemeyeceğim kadar biriktiğini hissedirim” (2.00) olduğu sonucuna da ulaşılmıştır.

Kaygı ve kökeninde bulunabileceği düşünülen demografik değişkenler odaklı olarak gerçekleştirilen bu araştırma sonucunda, durumluk-süreklî kaygı karşısında işgörenlerin kullanabileceği stratejiler bastırma-duyarsızlaşma, aktif başa çıkma-kaçınmacı başa çıkma ve sorun odaklı-duygular odaklı olabilir. Öte yandan geliştirilen stratejiler işgörenlerin demografik özellikleri ile ilişkilendirilerek uygulanması, kişisel olarak her bir işgören üzerinde olumlu yararları olabileceği de söylenebilir. Ayrıca yöneticilerin teknolojik değişim karşısında etkisi olan demografik özellikleri ve sonuçları önceden bilmesi, teknolojik değişim sürecinin işgörenler üzerinde yaratacağı durumluk-süreklî kaygıların önlenmesinde ve/veya azaltılmasında yararlı olacaktır. Teknolojik değişim algısının demografik değişkenler açısından incelenmesine yönelik olarak tasarlanan bu çalışma, durumluk-süreklî kaygıların demografik değişkenler ile olan ilişkisine göre de tekrarlandığında alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- AKIN, Y. (2004), Örgütsel Değişimde Başarı Faktörlerinin incelenmesi ve Bir Uygulama, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- AL, H. (2002), Bilgi Toplumu ve Kamu Yönetiminde Paradigma Değişimi, Bilim Adamı Yayınları, Ankara.

- ARSLAN, Ç. (2007), Üniversite Öğrencilerinin Sürekli Kaygı ve Kişisel Kararsızlık Düzeylerinin İncelenmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- BAKIRCIOĞLU, R. (2006), Ansiklopedik Psikoloji Sözlüğü, Anı Yayıncılık, Ankara
- BALTAŞ A., BALTAŞ, Z. (2004), Stres ve Başa Çıkma Yolları, Remzi Kitepevi, İstanbul.
- ÇAĞLAR, İ. (2005), Türk işletmeciliğinde Değişim ve Değişim Yönetimi, Gazi Kitapevi, Ankara.
- ÇİLESİZ, R. K. (1997), Örgütsel Değişimin Çalışanlar Üzerindeki Sosyal Psikolojik Ekonomik Etkileri ve Bir Uygulama Çalışması, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- DERTLİ, D. (2008), “Örgütsel Bir Değişim Olarak Teknolojik Değişme İşgörenlerin Yaklaşımı ve İşgörenlerde Etkisi: Özay Tekstil Örneği”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kütahya.
- DEVELİ, E. (2006), Konya’da İlköğretim Okullarında Görev Yapan Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Sürekli Kaygı Durumlarının İncelenmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- FREUD, S. (2004), Psikanaliz Üzerine, (Çev. Avni Öneş), Say Yayınları, İstanbul.
- HAMMER, M., CHAMPY, J. (1994), Değişim Mühendisliği İş İdaresinde Devrim İçin Bir Manifesto, (Çev. Sinem Gül), Sabah Kitapları, İstanbul.
- HANÇERLİOĞLU, O. (1997), Ruhbilim Sözlüğü, Remzi Kitapevi, Üçüncü Baskı, İstanbul.
- İPÇİOĞLU, İ., HAŞİT, G., DERTLİ, D. (2009), “Teknolojik Değişimin Yarattığı Etki Türleri İle İşgörenlerin Demografik Özellikleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi: Bir Tekstil Firması Örneği”, Afyon Kocatepe Üniversitesi, İdari ve İktisadi Bilimler Dergisi, C.11, S.1, Afyon, s.121-135.
- KARA, H., ACET, M. (2012), “Spor Yöneticilerinde Durumluk Kaygısının Otomatik Düşünceler Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi”, e-Journal of New World Sciences Academy, Vol.7, No.4, www.newwsa.com. 25.09.2012
- KAYA, M., VAROL, K. (2004), “İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Durumluk-Sürekli Kaygı düzeyleri ve Kaygı Nedenleri”, Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, S:17, s.31-63.
- ÖNER, N. (1997), Türkiye’de Kullanılan Psikolojik Testler, Boğaziçi Üniversitesi Yayınları, Ankara.
- ÖNER, N., LE COMPTE, A. (1983), Süreksiz ve Sürekli Kaygı Envanteri, Boğaziçi Üniversitesi Yayınları No:333, İstanbul.
- ÖZGÜVEN, İ., E. (1999), Psikolojik Testler, Pdrem Yayınları, Üçüncü Baskı, Ankara
- ÖZKALP, E., KIREL, Ç. (2001), Örgütsel Davranış, A.Ü Yayınları No:149, Eskişehir.
- ÖZKARA, B. (1999), Evrimci ve Devrimci Örgütsel Değişim, Kocatepe Üniversitesi, Afyon.
- SOYER, Z. (1996), Örgütlerde Değişen Güdüleme Üzerine Etkileri, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kütahya.
- ŞİMŞEK, M. Ş. (1975), Teknolojik Değişim ve Yönetim Sorunları, Erzurum.
- TOKAT, B. (2012), Örgütlerde Değişim ve Değişimin Yönetimi, Seçkin Kitapevi, Ankara.
- TOPSES, G. (2007), Psikolojik Yardım Hizmetleri Kuram ve Uygulamaları, Nobel Yayınevi.
- VAROĞLU, A. K., BASIM, H. N. (2009), Örgütlerde Değişim ve Öğrenme, Siyasal Yayın Dağıtım, İstanbul.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013





KUR'ÂN VE PSİKOLOJİ İLİŞKİSİ ÜZERİNE*

Şaban KARASAKAL**

ÖZET

Bütün yarattıklarını bildiği gibi, insanı da en iyi bilen Allah'tır. Kur'an'da, psikolojinin inceleme sahası olan insanın rûhî yönü ile ilgili olarak, bazen direkt bazen de dolaylı birçok âyet bulunmaktadır. Kur'an mesajları, indirildiği dönemde ortaya konulan anlam ve değerlerin yanında, evrensel bir payda oluşturan değer ve delâletlere de sahiptir. Bu sebeple Kur'an âyetleri, psikolojik bir yaklaşımla ele alınıp tasvir edilmeye elverişlidir. İlgi alanları değişik olmasına rağmen Kur'an, insana hitap etme, psikoloji de insanı inceleme gibi ortak bir alana sahiptir ve aynı gerçeğe değişik açılardan yaklaşmaktadırlar. Kur'an-ı Kerim insanı, kendi nefsinin, yaratılışını ve hassas oluşumunu düşünmeye teşvik etmektedir. İnsandan, doğru bilgiye ulaşabilmesi için bütün bilgi edinme yollarını doğru ve etkin bir şekilde kullanmasını istemektedir.

Ancak genelde ilmi konulara, özelde de Kur'an-ı Kerim'e, sadece belli bir bilim dalının penceresinden bakmanın, insanı çoğu zaman eksik sonuçlara götürdüğü bir gerçektir. Kur'an ile sistematik bilgi ve ilimler arasındaki ilgi, Kur'an'ı anlama ve yorumlama biçimleri, her dönemde lehte ve aleyhte görüşlerle, üzerinde önemle durulan konulardan olmuştur. Bu gerçeğin ışığında biz çalışmamızda, Kur'an-ı Kerim yorumlanırken müracaat edilecek ilmi disiplinlerin sayısı ne kadar fazla olursa, o kadar kolay ve kapsamlı bir şekilde anlaşılabilirliğine işaret edeceğiz. Bunun yanında beşerî bilimlerin kabul edip onlardan faydalanmakla birlikte, onlardan başka bilme çeşitlerinin de olduğuna işaret etmeye çalışacağız.

Anahtar Kelimeler: Kur'an-ı Kerim, psikoloji, tefsir, davranış, nefis

ON RELATION BETWEEN THE QUR'AN AND PSYCHOLOGY

ABSTRACT

Allah knows humanbeing better, as he knows all he created. There are too many Quranic verses concerning indirectly –as well as directly- the spiritual aspect of human, which is the field of study of psychology. Quranic messages have values and indications that form a

* Bu makale doktora tezimizin ilgili bölümünün gözden geçirilmiş ve genişletilmiş şeklidir.

Bu makale Crosscheck sistemi tarafından taranmış ve bu sistem sonuçlarına göre orijinal bir makale olduğu tespit edilmiştir.

** Yrd. Doç. Dr. AİBÜ İlahiyat Fakültesi Temel İslam Bil. Böl. Tefsir ABD. El-mek: skarasakal@hotmail.com

universal share, as they have meanings and values that carried out in its revelation period. Therefore, Quranic verses is proper to be studied and described by a psychological approach. Despite the fact that the Quran differs from psychology with respect its interest fields, two of them have common field of study as directing to humanbeing in Quran, and examining the humanbeing in psychology, so, they deal with the same truth from different angles. Quran encourages the humanbeing to think on his soul, his creation and his sensitive formation. Thus, it wants human to use all ways to require knowledge correctly and efficiently.

However, it's true that to look over scientific matters in general, Holy Quran in special, just from the wiewpoint of a given scientific discipline generally leads the searcher to the deficient results. The relation between Quran and systematical knowledge and sciences has been an important matter for discussion with pros and cons. In the light of this truth, during this study, We try to point out that Quran will be understood easier and comprehensive as far as the source scientific disciplines number increase. Besides, with accepting and taking use of human sciences, I assert that there are another kinds of knowledge.

Key Words: Quran, psychology, commentary, behavior, soul.

1. Giriş

Kur'ân-ı Kerîm içinde şüphe ve çelişki olmayan, beşeri bilimlerle çatışmayan bir kitaptır. İnsanın eşya, diğer insanlar ve Allah ile ilişkilerine dair genel prensipler ortaya koymuştur. Bu prensipler, Kur'ân'ın indirildiği dönemden beri her çağın anlayışına uygun tarzda, kendine has bir üslupla ifade edilmiştir. Çünkü o, içerisinde çeşitli ilimleri barındıran bir ansiklopedi değil, insanlara iki dünya saadetini gösteren, temel hedefi tevhid dinini tesis etmek olan, bir hidâyet kitabıdır. Ancak bu özelliğinin yanı sıra, insanların dikkatlerini çekerek, eşyaya ibretle bakmalarını sağlamak ve inananların imanını güçlendirmek üzere çeşitli fen ve sosyal bilimlere de işaret etmiştir. Bu ilimlere işaret ederken asla hedefinden uzaklaşmamaktadır.

İnsan kendisini motive edecek ve anlayacak duygulara, istidat/kabiliyet veya gizil güç de denilen, doğarken bazı bilgi ve beceri alanlarında ilerleyebilme gücüne, dış dünyayı algılamasına yardımcı olacak duyu organlarına, akıl, zekâ ve irade gibi yeteneklere doğuştan sahip olan sosyal bir varlıktır(Baymur, 1994: 226).

Psikolojinin konusu olan insan ve onun davranışları, her dinî geleneğin temel ilgi alanının başında gelir. Dinler insanın nasıl olduğundan daha fazla, nasıl olması gerektiği ile ilgilenir. Bir ahlak ve terbiye sistemi olarak dinler, insanî güç ve eğilimleri tespit ve tasvirle yetinmeyip, bunları kendi hedefleriyle irtibatlandırır ve yorumlarlar. İman, şüphe, inkâr, rıza, teslimiyet, bağlanma, karşı koyma, itiraz, isyan ve ilgisizlik gibi tutumlar, insanların dinin davetine verdiği çeşitli cevap şekilleridir. Bir başka ifade ile insan-Allah ilişkisinde bunlar, insan davranışının çeşitli görünüşleridir. Bu tutum ve davranışlar psikolojinin de konuları içerisine girmektedir(Hökelekli, 1996: 22).

Modern toplumdaki problemlerin çoğunluğunun insan davranışıyla ilişkili olduğu ve devamlı arttığı düşünülürse, yaşadığımız yüzyılda psikolojiye verilen önem ve psikolojinin çok fazla sayıda çalışma alanı olduğunu görmek pek şaşırtıcı olmaz. Adli Psikoloji, Deneysel Psikoloji, Eğitim Psikolojisi, Endüstri Psikolojisi, Gelişim Psikolojisi, Klinik Psikoloji, Nöropsikoloji, Okul Psikolojisi, Psikometri, Sağlık Psikolojisi, Sosyal Psikoloji, Spor Psikolojisi, Trafik Psikolojisi,

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013



Çevre Psikolojisi, Bilişsel Psikoloji, Kişilik Psikolojisi (Baymur, 1994: 6-10; Munn, 1954: 13) gibi bilim dalları, psikolojinin bugün kullanılan alt dallarıdır. Sadece isimleri anılan bu dallar bile psikolojinin önemini ve alanının genişliğini göstermesi açısından yeterlidir.

Psikoloji, insan ve hayvan davranışlarını konu alması ve sosyal bilimler grubuna girmesi açısından, diğer bilimlerin çoğu ile ilişki içerisindedir. Bu geniş ilgi alanı sebebiyle psikoloji, sosyolojinin yanı sıra antropoloji, felsefe, biyoloji, genetik, tıp, hatta bilgisayar mühendisliği gibi birçok alanla ve bilimle ilişki içerisindedir (Tunç, 1949: 175).

Psikoloji ilmi yeni doğan ve gelişen bir ilim olmasına rağmen, İslâm düşünce tarihinde, Kur'an kaynaklı "ilmü'n-nefs"le ilgili çalışmalar yapılmıştır (Kutluer, 1994: XXII/148). Bu sebeple bütün beşerî bilimlerle beraber psikolojinin de vahy/ilahi mesaj yoluyla yaratıcıdan gelen mesajlara açık olması gerekmektedir. Çünkü psikoloji ilminin, Kur'an'dan alacağı çok şey vardır. Böylelikle modern insan huzura ve selamete kavuşma hususunda emin bir yol seçmiş olur (Samuk, 2001: 277).

"Kesin olarak inananlar için yeryüzünde ve kendi nefislerinde âyetler vardır." (Zâriyât, 51/20-21) mealindeki âyette Kur'an, insanın gözlerini, tanıması için kendisine çevirmesini (Tabbara, 1981: 294) istemektedir. Nefsi bilmek bir anlamda Allah'ı bilmeyi sağladığı için Kur'an-ı Kerim insanı, kendi nefisini, yaratılışını ve hassas oluşumunu düşünmeye teşvik etmektedir. Bununla insan, kendi bedensel oluşumu, tıp, fizyolojik, patolojik psikolojik vb. ilimlerde araştırmaya da sevk edilmektedir (Necati, 1998: 15).

2. Din bilim ilişkisi

Tarih boyunca insanın din ve bilimle ilişkileri göz önüne alındığında; dinin bilim üzerinde, bilimin de din üzerinde, belli oranda etkili olduğu görülmüştür. Din-bilim ilişkisi denilince hemen akla, 'din bilime, bilim dine nasıl bakmaktadır? İlimle din çatışır mı çatışmaz mı?' gibi belli bir takım sorular gelmektedir. Bu sorular ve cevapları esnasında, bilim din ilişkisine, lehte ve aleyhte farklı açılardan bakılmaktadır (Yaran, 1997: 62). Bu gibi sorular göz önüne alındığı zaman, kolayca din ayrı bilim ayrı şeydir, aralarında münasebet yoktur deyip geçilemeyeceği açıktır.

Kur'an-ı Kerim'de itikat, ahlâk, ibadet ve muâmelât/davranış konularının yanında; fen bilimleri ve tarih, peygamber kıssaları, İslâm tarihi, sosyoloji, psikoloji gibi sosyal bilimlerle doğrudan veya dolaylı ilgili birçok âyet yer almaktadır. Bu âyetlerde ilim dalları ile ilgili hakikatler açık ve kolay anlaşılır bir dille beyan edilmektedir. Bilimlere ait bu ifadelerden, en kültürsüz bir bedevî/göçebe de gerekli mesajı alır, en bilgili bir bilim adamı da istifade edeceği bir mesaj alır. Fakat Kur'an-ı Kerim'in fen bilimlerini ve beşerî bilimleri doğrudan kendisine konu olarak almadığını da söylemeliyiz. Çünkü bu ilimlere ait detay bilgiler, ilmî aksesuar kabilindendir ve bunlar hakkında teferruatlı bilgi sunmak, Kur'an'ın amacının tamamen dışındadır (Çiçek, 2007: 160-161).

Kur'an-ı Kerim, beşerî gelişmeler neticesinde ortaya çıkan ve gelişen, her türlü ilmî anlayışa işaret ve teşvik eden bir yapıya sahiptir (Kutluer, 2001: 162; Kılıç, 1995: 36). İnsandan, doğru bilgiye ulaşabilmesi için bütün bu bilgi edinme yollarını doğru ve etkin bir şekilde kullanmasını istemektedir (İsrâ, 17/36). Doğru bilginin kaynağı olarak vahiyden bahseden Kur'an, kendisinden başka, akıl ve duyu organlarını da bilgi kaynağı olarak kabul etmekle (Kırca, 1996: 47), bir yandan insan fitratına uygunluğunu ortaya koyarken, diğer yandan bilimsel gelişmelere insanları yönlendirmekte ve yol göstermektedir (Bakara, 2/185). Bu yüzden Kur'an ile sistematik bilgi ve ilimler arasındaki ilgi, Kur'an anlama ve yorumlama biçimleri, her dönemde lehte ve aleyhte görüşlerle, üzerinde önemle durulan konulardan olmuştur (Zehebî, 1989: II/475; Kırca, 1982: 64-127).

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013



Kur'ân insanlara hitap ettiği gibi, sosyoloji, psikoloji, pedagoji, sosyal psikoloji gibi insanı maddî ve ruhî özellikleri ve çevresiyle tanımlamaya çalışan beşeri ilimler de, aynı gerçeğe değişik açılardan yaklaşmaktadırlar. Kur'ân'ın daha iyi anlaşılması için, bu beşeri bilimlerle en azından belli seviyede ilgilenilmesi gerekmektedir. Çünkü Kur'ân'ın muhatabı insan olduğuna göre, insanın tanınması için: "İnsan nedir? Nasıl bir canlıdır? Duyguları, eğilimleri, inançları nelerdir? Davranışlarının kaynağı ve bunları etkileyen faktörler nelerdir?" gibi daha nice, neler ve nasıllarla ilgili soruların cevaplarının bilinmeye çalışılması gereklidir.

Kur'ân'a göre, insanı ve insanı motive eden duyguları, yani psikolojik realiteleri, sünnetullah adını verdiği sosyal kanunları ve tabiat kanunlarını yaratan Allah Teâlâ'dır. Bu konularda ayrıntılarının tespit edilmesi, psikolojik, sosyolojik ve tabiat kanunlarının keşfedilip bulunması insandan istenmektedir. Bu sebeple Kur'ân'dan ve Hz. Peygamber'in sözlerinden, bu ilimlerle ilgili gerçekler çıkarılmaya çalışılmalıdır (Kırca, 1996: 31).

Batı tarihinde sekülerleşme/dünyevîleşme ve sömürgeciliğin zirve yaptığı XIX. asırda Hristiyanlığın anlamından uzaklaşmasının doğurduğu problemler, bütün din ve topluluklara mal edildi. Kilise ve devlet çatışması zamanla din ve devletin ayrılması olarak dünyaya yansıtıldı. İtalyan fizikçi Galileo(1642)'nin 'güneşin evrenin merkezinde olduğuna' dair Kopernik(1543)'in savunmasını desteklemesi, kilisenin hışmına uğramasına sebep oldu ve bu durum Hristiyan-bilim çatışmasının kıvılcımını ateşledi. Darwin(1882)'in türlerin kökeni ile ilgili yazdığı *On The Origin of Species* isimli kitabı bu çatışmayı zirveye taşıdı (Gencer, 2008: 575). Batıdaki bu gelişmeler kültürel temas neticesinde İslam dünyasına yansıdı. Batı biliminin tehdidi, İslam'ı itham, batıya seyahat, batıda eğitim ve tercüme yoluyla İslam dünyasındaki aydınlar üzerinde hissedildi (Öztürk, 2011: 33).

İslâm'da batıda görüldüğü şekilde, hiçbir zaman için bir din-bilim çatışması olmamıştır. Çünkü İslam dininin temel kaynağı olan Kur'ân'ın, ilim karşısındaki tavrı, bu hususta son derece müspet olmuştur (Aydın, 1990: 225). Bilimin ortaya koyduğu bilgilerin ışığında, bilimsel gelişmelerin temelini Kur'ân'da arama girişimleri, batı teknolojisinden ve bu teknolojinin İslam dünyasına etkisinden çok daha öncedir (Nasr, 1994: 9; Jansen, 1993: 73).

Çalışmanın bu noktasında Kur'ân bilim ilişkisini ortaya koyma noktasında önemli veriler barındıran ilmî tefsirden, tarihi sürecinden ve tasvip-tenkit edilen yönlerinden kısaca bahsedelim. Kur'ân metnindeki bilimsel ıstılahları/terimleri açıklamaya, onlardan çeşitli ilimleri ve felsefî görüşleri çıkarmaya çalışan bir tefsir/yorum şekli diye tarif edilen ilmî tefsirin, lehinde ve aleyhinde çok şeyler söylenmektedir. Bu tefsir çeşidinin ortaya çıkış tarihi hakkında farklı görüşler dillendirilmektedir (Kırca, 1982: 52). Ancak bu tefsir tarzının: "*Kur'ân'ın her kelimesinin zahir, bâtın, had (helâl ve haram) ve matla' (va'd ve void) şeklinde dört anlamı vardır*" (Zerkânî, 1988: 1/23) diyen Gazzâlî(505/1111) ile sistemleşmeye başladığı söylenebilir. Gazzâlî'den sonra, Fahrüddin er-Râzî(606/1209), Ebu'l-Fadl el-Mürsî(655/1257), Zerkeşî(794/1391) ile Suyûtî (911/1505) bu akımın savunucuları olmuşlardır. Bu ilmî tefsir tarzı Tantavî Cevherî (1359/1940) ile devam etmiştir.

Bu tefsir anlayışının fikirleri kısaca: "Kur'ân-ı Kerîm mucizevi bir kitaptır. Her çağın bilimsel ihtiyaçlarına cevap verebilir. Onda beşeri ve modern bilimlere ait yüzlerce âyet vardır. Kur'ân bilimsel icaza(kısa ifadelerle çok mana ifade etme özelliği) sahiptir. Birçok âyetinde aklını ve duyu organlarını kullanarak insandan araştırma yapmasını istemektedir. Bazı âyetler modern bilimin henüz yeni keşfettiği bilimsel gerçekleri on beş asır öncesinden haber vermiştir. Bütün bunlar Kur'ân bilim ilişkisinin boyutlarını ortaya koyarken, bu tarz tefsirden uzak durulması tasvip edilemez" (Kutluer, 2005: 155; Kırca, 1993: 213) şeklinde özetlenebilir.

Ancak bir fikri, bir anlayışı her dönemde tasvip edenler bulunduğu gibi, ona karşı çıkanlar

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013



da olmuştur. Bu açıdan ilmî tefsir hareketini, savunanların yanı sıra, şiddetle tenkit edenler de olmuştur.

Tenkit edenlerin başında “*Kur'an bazı ilimleri ihtiva etmektedir, ancak bunlar Arapların bildikleri ilimlerdir.*”(Şâtıbî, II/67) diyen Şâtıbî (790/1388) gelmektedir. Kur'an'ın Arap'lara gönderildiğini, bu sebeple onlar tarafından bilinmeyen manaların Kur'an lafızlarına/kelimelerine yüklenemeyeceğini(Zehebî, 1989: II/491) söyleyen Muhammed Hüseyin Zehebî (1399/1978) de ilmi tefsire karşı çıkmaktadır. Günümüzde de bu tefsir tarzının, din dilinden bilim üretme, Kur'an'ı modern bilimsel bilgi ve buluşlar hakkında konuşurma çabası olduğu, bilimselci bir nazarla Kur'an okunduğu veya yorumlandığı zaman, bilimin metbû/kendisine uyulan, Kur'an'ın tâbî kılınmış olması sebebiyle, asıl şeref payesinin bilime ait olması gibi zararlarının olduğu da dillendirilmektedir(Öztürk, 2011: 30, Uzun, 2013: 1520).

Özetle Kur'an ile beşeri bilimlerin verilerini bir arada inceleme hususunda; bu temasta, başka sistemlerle ve kültürlerle düşünmenin zararları olduğunu söyleyenler olduğu gibi, başka beşerî bilim ve kültürlerle temas edilmesi gereğine inananların da(Kılıç, 1995: 175; Özel, 1995: 48) olduğunu söylemeliyiz. Konuya zarar noktasından bakanlar, nihayetinde kendi değerlerimizi de o kültürlerin kavramları ile düşünmeye başlama tehlikesini ifade etmektedirler. Ayrıca âyetleri tabii ve tarihi bağlamlarından koparıp, onları önceden kabul edilen tezin/iddianın delilleri olarak kullanma tehlikesine de işaret etmektedirler(Uzun, 2013: 1513). Dikkat edilmesi gereken bir başka husus da, Kur'an tefsirinde âyetlerin, sosyal bilimlerle veya tabii bilimlerle ilişkilerinden, bilimsel realitelerden bahsetmek isteyen kişilerin, çok temkinli davranmaları ve beyan ettikleri verilerin, asla nihâî gerçekleri veya hakikati yansıtmadığını(Davudoğlu, 2000: 122; Özemre, 2000: 213) gözden uzak tutmamaları gerekmektedir. Çünkü bilimde mutlak doğru yoktur. Bütün bilimsel kavram ve sonuçlar sınırlı, tahmini ve daha önemlisi yanlışlanabilir, değişebilir niteliktedir. Bilimi ayakta tutan şey, sürekli bir değişiktir(Uygur, 2008: 93).

Din bilim ilişkisi ve ilmi tefsirin tarihi süreci hakkında verdiğimiz bu kısa bilgilerden sonra çalışmamızın bu noktasında, öncelikle Kur'an ve psikoloji kavramlarının anlam alanına kısaca temas edelim.

3. Kavramsal alan

Kur'an-ı Kerîm'i dikkatle inceleyen bir kişi, temel işlev ve hükümlerini tetkik eden bir kişi, onun sadece indirildiği Arap toplumuna değil, kıyamete kadar gelecek olan tüm fert ve toplumlara hitap ettiğini, insanların ferdî ve toplumsal, temel ihtiyaç ve problemlerine cevap verebilecek nitelikte olduğunu görecektir(Duman, 1996: 115). Hz. Peygamber vasıtasıyla insanlara ulaştırılan Kur'an'ın, vakıya/mevcud olguya uygun tarzda parça parça indirilmesi, pedagojik, sosyolojik ve psikolojik açıdan en doğal ve mükemmel bir yöntemdir(Demir, 2002: 138).

Allah Teâlâ Arapça'yı kullanarak, kelâmını insanlara iletmiştir. Kur'an'daki kelimeleri, kullanış biçimleri ve bilgiler ona has bir üslupla insanlara bildirilmiştir(Derveze, 1997: 125). “*Bu (Kur'an) apaçık Arapça bir dildir.*”(Nahl, 16/103) “*Bu (Kur'an), insanlar için bir açıklama (beyan); takvâ sahipleri için de bir hidayet ve bir öğüttür.*” (Âl-i İmrân, 3/138) meâlindeki âyetlerde de buyrulduğu gibi, bir *hatırlatma*, insanlar için bir beyan ve *hidayetrehberi*, yaşayanlar için bir *inzar/sakındırma*, dileyenler için bir *vaaz* ve *nasihat* olan, açık ve açıklayıcıdır. “Mübîn/açık, âşikar” vasfına sahip olan Kur'an-ı Kerîm, kendine has bir üsluba sahip olmasına karşın, ilk muhatapları tarafından anlaşılmış ve hayata geçirilmiştir. Ancak her âyet, her zamanı ve muhatapı bir cihetiyle ilgilendirir(Cebeci, 1989: 143).

Kur'an'ın indirilme amacı; öncelikle Arapları, cehaletten ilme ulaştırmaktır. Fakat Kur'an'ın daveti, özel değil geneldir. Anlamları da sınırlı değil, sınırsızdır. Bu sebeple Kur'an'ın anlamlarını, onun indirildiği sırada Arapların ulaştığı ilmî seviyeye tahsis etmek mümkün değildir. Bu yüzden Kur'an'ın muciz (az kelime ile çok anlam ifade etmesi) olmasının anlamı, lafzının

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013



güzelliğinde ve manalarının çokluğunda gizlidir. Kur'ânî kavramlarla ifade edilen anlamların anlaşılmasında, anlayışların her devirde değişik olması makul bir iştir(Aşur, 1997: 144).

Bu açıklamalar ışığında, birçok tarifi yapılmakla birlikte, en kısa ve kapsamlı olanı “Kur'ân nazm-ı münzel-i mütevâtirdir”(Sarı, 2011: 13) şeklinde yapılmıştır. Bundan başka Kur'ân-ı Kerîm, “Cebrâil vasıtasıyla, Hz. Peygamber’e vahy yoluyla âyet âyet, bazen de sûreler halinde, Allah katından indirilmiş(Bakara, 2/97), Mushaflarda (Kur'ân-ı Kerîm) yazılmış, tevâtürle nakledilmiş, lafzının okunmasıyla ibadet olunan(Eroğlu, 2002: 26), kendisine has özellikleri ihtiva eden Allah kelâmı(Tevbe, 9/6)dır” diye özlü bir şekilde tarif edilmiştir(Serinsu, 1996: 84).

İlk bakışta kolay gibi gözükse de, çalışma konumuzun ikinci başlığı olan psikolojiyi tanımlamak da, ortaya çıktığından beri zor olmuştur. Psikolojinin sahası ile ilgili farklı anlayış ve yaklaşımlar mevcuttur. Psikoloji, “psych: ruh” ve “logos: bilim” şeklinde iki kelimededen meydana gelen “ruh bilgisi veya ruhbilimi” anlamında bir kavramdır. Modern bir bilim olarak ortaya çıktığından beri psikoloji her devirde, değişik şekillerde tanımlanmaya çalışılmıştır. Tanınmış psikologlar tarafından yapılan tariflerden birinde psikoloji, “*insan ve hayvan davranışlarını inceleyen bir bilim*” veya “*insan zihninin yapısının incelenmesi*” şeklinde tarif edilirken, sonraları insan zihnini gözleyebilmenin zorluğu anlaşıncı, “*gözlenebilen davranışların ve zihinsel süreçlerin incelenmesi*”, “*çeşitli biçimlerde davranış bilimi*”(Arkonaç, 1998: 1; Allport, 1924: 1) şeklinde tarif etmişlerdir.

Bu tanımlar elbette psikoloji ilmini bütünüyle kapsamamakta ve her bir tarif, psikolojiyi bir yönüyle ele almaktadır. Çünkü psikoloji, ne sadece zihinden geçen olayları veya davranışları, ne de sadece kişiler arası ilişkileri incelemekle yetinir. Dolayısıyla davranışları oluşturan sebepler, amaçlar, insanın nasıl daha başarılı ve mutlu olacağı gibi konular ve sorular, psikolojinin kapsamına girmektedir. Psikoloji insan ve hayvanların, duyuş, düşünüş ve davranışları ile bu davranışların psikolojik, sosyal ve biyolojik boyutunu inceleyen bir alanı kendisine konu olarak seçmiştir. Burada davranışın, sadece dış görünüşünün değil, altında yatan her türlü olgu ve sürecin de, *psikolojininkonusu* içine girdiğini, onun alt dallarını oluşturduğunu, böylece tanımının ve konusunun genişliğini(Hökelekli, 1996: 2; Budak, 2000: 622) özellikle belirtmemiz gerekir.

Psikolojinin ana sahası olan *insan davranışları*, aynı zamanda da her dinin üzerinde durduğu konulardandır. Çünkü bütün dinlerin muhatabı insandır. Dinler, insanın Allah Teâlâ ile ve diğer insanlarla ilişkilerini, kendi hedeflerine göre düzenler. Psikolojinin, tasavvuf ve felsefi anlamda da olsa, mistik bir takım öğretilerle uğraşan bilim insanları haricinde, genellikle İslâm âlimlerinin ilgisini çekmediği söylene de(Jung, 2001: 75), bağımsız bir bilim dalı olarak çalışmalara başlamasından yüzyıllar öncesinde, İslâm dünyasında “*İlmü'n-Nefs*” ve “*İlm-ü Ahvâli'r-Rûh*” ismiyle bir takım çalışmalar yapıldığı ve psikoloji konularının bazı İslâmî ilimler içerisinde yer aldığı(Kutluer, 1994: XXII/148) bilinmektedir. İslâm dünyasındaki âlimler, sosyal münasebetler ve teşkilatlar ağı olarak tarif edilen cemiyetin ve cemiyetteki bütün münasebetlerin, o münasebetlerdeki müspet veya menfî tesiri hissedilen ve onlardan aynı zamanda tesir alan insan psikolojisinin genel vasıfları ile ilgilenmişlerdir. Ayrıca insan psikolojisinin genel vasıfları ele alınmadan cemiyetin ıslah edilemeyeceğini de(Kurtkan, 1977: 16) belirtmişlerdir.

Kur'ân ve Psikolojinin kavramsal alanını kısaca anlamaya çalıştık. Öncesinde de Din-bilim ilişkisinin leh ve aleyhindeki görüşleri, ilmî tefsirin gelişim sürecini, taraftarları ve karşı çıkanların görüşlerini özetle aktardık. Şimdi de Kur'ân ve psikoloji ilişkisi üzerine değerlendirmeler ismini verdiğimiz çalışmamızda, Kur'ân'da davranış motifleri ve reaksiyonlara işaret edeceğiz.

4. Kur'ân'da davranış motifleri ve reaksiyonlar

Ana konularından birisi, *insan* ve insanın *davranışları* olduğuna göre Kur'ân, kendisine insanı muhatap olarak aldığı, insanın hidayetini ve mutluluğunu esas aldığı söylemektedir.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013



(Mülk, 67/14; Haşr, 59/9; Âl-i İmrân, 3/134) Her şeyi yaratan Allah, elbette her şeyi bileceğine göre(Esed, 1999: III/1170), Allah tarafından gönderilen ilâhî kitabın metodu ile bu metoda muhatap olan insan ruhu arasında mükemmel bir uygunluk olmalıdır. Bu uygunluğun ortaya konulması adına Kur'an ve psikoloji ilişkisi izah edilmelidir(Kutub, 1977: 115). Kur'an, geniş anlamda insanın hayat felsefesini, dar anlamda da günlük hayatındaki davranışlarını etkiler. Dînî inanç ve anlayışlar, kişideki güçlülüğü oranında, diğer insanlarla ilişkileri, ahlâkî davranışlarını ve değer hükümlerini etkilemektedir(Kırca, 1984: 180).

İnsan davranışlarının sebepleri üzerinde çalışan psikologlar, bu sebepleri, “*ihtiyaç, dürtü, ilgi, istek, arzu, amaç, ideal ve tutku*” gibi kavramlarla ifade etmişlerdir. ‘Güdü’ İngilizce karşılığı ‘motive’ olan bir kavramdır. Canlılarda davranışları meydana getiren ve onları belirli hedeflere yönlendiren kuvvete, yani ihtiyaç gidermek için belli bir yönde etkinlik gösterme eğilimine ‘güdü’ denilmektedir(Budak, 2000: 346; Morgan, 1999: 190).

Çağdaş psikolojide motivler/güdüler iki ana gruba ayrılmaktadır. a- Birincil motivler de denilen *fizyolojik güdüler*, b- İkincil motivler de denilen *psikolojik ve ruhsalgüdüler*. Bu ikinci gruba *psiko-sosyal* veya *sosyalgüdüler* de denilmektedir. Yaratılıştan kalıtım yoluyla gelen yaşama, var olma, canlı kalabilmek için gerekli olan ihtiyaçlar *fizyolojik* güdülere girerler. Güvenlik, itibar ve sevmeye gibi diğer insanlarla ilişkileri de etkileyen güdülere de *psiko-sosyal* güdüler denilmektedir(Arkonaç, 1998: 241; Baymur, 1994: 67).

Bu başlık altında biz kısaca, insanın *fitrî/yaratılışa uygun yapısı, ruh, nefis, rûhî haller, ruhta meydana gelen fizyolojik değişiklikler, insan davranışları, karakterleri, ihtiyaçlar, olumlu olumsuz duygular, fizyolojik ve sosyal psikolojik güdüler* gibi Kur'an-ı Kerîm'de geçen davranış motifleri ve reaksiyonlarla ilgili bir takım psikolojik belirtilerden bahsedeceğiz.

Kur'an-ı Kerîm, psikolojinin konuları içerisinde yer alan ve yaratılıştan kalıtım yoluyla gelen yeme-içme, yaşama, var olma, açlık duygusu gibi *fizyolojik güdülerden* bahsetmektedir. Bundan başka sonradan öğrenilen, varlığın ve benliğin korunması ile ilgili olan, sevmeye ve birlikte olma, güvenlik, saygınlık kazanma, özgürlük, yeterli olma, saldırganlık, hazzı ulaşma-elemenden kaçma ve vicdan/doğru-yanlış güdüsü gibi çeşitleri olan *sosyal-psikolojik güdülerden* de bahsetmektedir(Necati, 1998: 19; Kara, 2004: 70).

Allah Teâlâ, bütün varlıklara yaratılış gayelerini ifa edebilecek derecede özellikler vermiştir.(Tâ-Hâ, 20/50; A'lâ, 87/1-3). Bazı âyetlerde varlığın devamını sağlamaya dair açlık(Bakara, 2/155), susuzluk(Tâ-Hâ, 20/120), yorgunluk(Fâtır, 35/34), sıcaklık-soğuk(İnsan, 76/12), elem(Nahl, 16/80) gibi güdülerden bahsedilmektedir. Bunlardan başka insan türünü sürdürebilmeye yönelik, ailenin ve toplumun oluşumuna etkili olan cinsiyet(Nisâ, 4/1; Hucurât, 49/13) ve analık motivinden de(Lokman, 31/14; Ahkâf, 46/15) bahsedilmektedir.

Bunların dışında daha pek çok psikolojik olaya temas eden Kur'an-ı Kerîm, özellikle heyecan sırasındaki *fizyolojikdeğişikliklerden*(Yûsuf, 12/31-33), bazı hayvanlara ait içgüdülerle(Nahl, 16/68-69), insanlara ait içgüdülerden de bahsetmektedir(Kırca, 1982: 202).

Mesela insanlara ait bu içgüdülerden şöyle bahsetmektedir. “*İnsanlara, kadınların, çocukların, yığın yığın biriktirilmiş altın ve gümüşün, salma güzel atların, ehli sağmal hayvanların ve ekinlerin sevgisi bezenip süslendi. Bunlar, dünya hayatının geçici menfaatleridir. Hâlbuki varılacak güzel yer, Allah'ın katındadır.*”(Âl-i İmrân, 3/14)

İnsanın psikolojik ve ruhsal ihtiyaçlarıyla ilgili olan motivlere ‘psikolojik ve ruhsal motivler’ denildiğini söylemiştik. Abraham H. Maslow (1970) insanın ruhsal yönüyle alakalı motivler hakkında yeni bir tasnif yapmıştır. Motiv ve ihtiyaçları *temel ve ruhsalihtiyaçlar* şeklinde ikiye ayırmıştır. *Temel ihtiyaçları*: açlık, susuzluk, cinsiyet vb. şeklinde sıralarken, insandaki ruhsal

yönle ilgili olanları da: adalet, hayır, güzellik, düzen, birlik oluşturma şeklinde *ruhsal ihtiyaçlar* diye açıklamaktadır(Necati, 1998: 32).

Bu psiko-sosyal motivlerden de Kur'ân, insanın sosyal çevresi içinde öğrendiği sahiplenme motivinden(Âl-i İmrân, 3/14; Fecr, 89/20), fiili ve sözlü düşmanlık motivinden(Bakara, 2/36; Tâ-Hâ, 20/123), yarışma motivinden (Bakara, 2/148; Mutaaffîn, 83/26) bahsetmektedir. Bunlardan başka, motivleri kontrol altında tutmaktan(Nur, 24/30), bunların fert ve toplumun faydasına olacak şekilde sıhhatli bir şekilde yönlendirilmesinden(Bakara, 2/168) ve bunların tatmin edilmelerinde aşırıya kaçılmamasından (A'râf, 7/31) bahsederken de, *fizyolojik motivlerin* mutlaka helal, temiz ve meşrû yollardan giderilmesini(A'râf, 7/80-81) istemektedir.

Kur'ân sadece fizyolojik motivleri meşru yoldan tatmin etmek ve onları kontrol altına alınmasını değil, psiko-sosyal, ruhsal motivlerin de kontrol altına alınmasını istemiştir. Fiili ve sözlü düşmanlık teşebbüslerinden men etmesi, insanlarla iyi, yumuşak ve güzel ilişkilerde bulunmayı emretmesi düşmanlık motivi ile ilgili konulardandır(Ahzab, 33/58; Mücadele, 58/9). Ayrıca insanlara Allah yolunda mal harcamayı, sadaka ve zekât vermeyi emrettiği gibi, sahiplenme motivini dizginlemeyi de emretmektedir(Tevbe, 9/34; Münâfikûn, 63/10).

İnsanlar motivlerini dizginleme ve hâkimiyet altına almada başarısız olduklarında, bunların doyurulmasında aşırı gider ve zevklerine dalar. Bu motivler hayatın hedefi yapılsa, motivler gerçek amaçlarından sapmış olur. Motivlerin sapması ve insan üzerinde hâkimiyet kurması hem fizyolojik motivler için, hem de psiko-sosyal motivler için geçerlidir. Fizyolojik motivlerden olan cinsellik motivinden sapmaya misal olarak, Lut(as)'ın kavmi(A'raf, 7/80; Şu'arâ, 26/165) örnek gösterilir. Ruhsal motivlerdeki sapmaya örnek olarak da aşırı mal sevgisi ve biriktirme tutkusundan(İsrâ, 17/29; Furkan, 25/67) bahsedilmektedir.

Kur'ân-ı Kerîm ibadet(Bakara, 2/72), dua(Meryem, 19/4), pişmanlık(Mâide, 5/52), suçluluk duygusu neticesinde insanın fizyolojisindeki değişiklik(Secde, 32/12), sıkılma duygusu(Lokman, 31/32), stres(En'âm, 6/64), şımarıklık(İsrâ, 17/67), depresyon ve intihar(Hacc, 22/15), nankörlük(İbrâhim, 14/34), tartışmacılık(Kehf, 18/56), öfke(Hûd, 11/89), temenni(Meâric, 70/11) gibi yüzlerce *davranış* çeşidinden söz etmektedir. Bu davranış modelleriyle rûhî portreleri çizilen ve normal davranışları belirtilen insan tiplerinin başında, inanan insanlar gelmekte ve onların dış dünyada meydana gelen olaylar karşısındaki rûhî tezahürleri ve davranış biçimleri birçok âyette açıklanmaktadır.

Mesela inanan insanlar, Allah Teâlâ'nın ismi anıldığında kalplerinin titrediğini hissederler(Enfâl, 8/2), her hadise karşısında mütevazı ve olgun davranışlarda bulunurlar(Mü'minûn, 23/1-5). Kur'ân-ı Kerîm, sıkıntılı zamanlarında Allah'ı aradığı ve andığı halde, bu sıkıntı geçtikten sonra Allah'ı unutan insanların, bu anormal davranışlarından(Yûnus, 10/12), gerçeklerden yüz çeviren insanların *rûhî hallerinden*(Enfâl, 8/5-6), zayıf iradeli insanların davranışlarından(Bakara, 2/8-9), inatçı inkârcıların rûhî yapılarından(En'âm, 6/7), ihtiyarlıktaki davranış bozukluklarından(Hac, 22/5) bahsetmektedir. Ayrıca, *olumsuz insan tiplerinden* sayılan (Kutub 165) riyakâr(Nisâ, 4/142), cimri(Nisâ, 4/37), hasetçi(Nisâ, 4/54), kibirli(Lokmân, 31/7), aceleci(Enbiyâ, 21/37), zayıf(Nisâ, 4/28), kıskanç(Nisâ, 4/54), kaba(Kalem, 68/13), azgın ve tartışmacı insan (Ğâfir, 40/4) tiplerinden bahsetmektedir. Bunun yanında Kur'ân'da, sevgi ve çeşitleri(Nisâ, 4/54), acıma(İsrâ, 17/24), merhamet(Fetih, 48/29) gibi *duygular* da işlenmekte ve bunların tahlilleri yapılmaktadır(Kırca, 1996: 268).

Bundan başka Kur'ân, psikoloji ile ilgili olarak, genel psikolojinin konuları arasına giren insanın en bariz vasıflarından biri olan *idrakkabiliyeti*(Mülk, 67/23), irade ile birlikte bir de *ihhtiyar/seçme* hürriyetinden(Beled, 90/10) bahsetmektedir. Ayrıca insan davranışı ve rûhî

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013



tezahürleri üzerinde durmakta, normal ve anormal *insantiplerinin rûhî portrelerini* çizmektedir(Yûnus, 10/12).

4.1. Reaksiyonlar

Bir ruh bilimi olan psikoloji ilminde, eskiden beri insanın sahip olduğu yetenek ve kabiliyetlerin kaynağı üzerine araştırmalar yapılmıştır. Bilim adamları arasında bu hususta farklı görüşler ortaya çıkmıştır. Bazı bilim insanları *davranışlarımızın kökeninde* biyolojik yasaları ve evrimi görerek(Teber, 2000: 214), biyolojik sorunların temelinde ruhun bulunmadığını ifade ederler. Meşhur psikolog Jung (2001: 21) bu konuda, “XIX. yüzyıl maddeci nedenlerin evrenselliği fikrini ortaya attı ve ruha özgü bir cevheri kabul etmeyip, ruhun salgı bezine benzediğini, düşüncelerin beyinsel bir salgıdan başka bir şey olmadığını, ruhun maddeden kaynaklandığını kabul etmektedir. *İşte size ruhsuz ruhbilimi*” şeklinde eleştirilerde bulunur. Bu birinci grup bilim adamlarının görüşlerine karşılık Kur'an-ı Kerîm, XIX. yüzyılda ortaya konan bu düşünceyi reddederek, insanı Allah'ın yarattığını(Rahmân, 55/1-3), ona kendi ruhundan üflediğini(Hicr, 15/28) ve bu ruhun da Allah'ın işlerinden bir iş olduğunu(İsrâ, 17/85) ifade etmektedir.

Diğer bir grup bilim insanı da insan davranışlarının kökeninde *ruhu* görmekle birlikte (Descartes, 1998: 151), ruhun mahiyetini ortaya koymanın imkânsızlığını kabul ederler(Condillac, 1992: 17). Bu ikinci grup bilim insanlarının, ruhun varlığı ve etkinliği hususundaki görüşleri, Kur'an-ı Kerîm'in ruh hakkında verdiği bilgiye yakındır, ancak ruhun insana Allah tarafından üflendiği ve onun Allah'ın emrinde olduğu konusunda, bilim insanlarının görüşlerinde netlik yoktur(Kara, 2004: 43).

Kendisine yaratılıştan verilen yapısı sebebiyle insan, kendisinde veya dış dünyada meydana gelen, ruhsal ve sosyal olaylar gibi, fizikî, sosyal ve psikolojik olaylardan etkilenmekte ve davranışlarını bu etkiye göre ayarlamaktadır(Kırca, 1996: 265). Davranışların genetik bir temeli olduğu gibi, insanların davranışları ve yetenekleri, onların kişiliklerinin bir parçası ve şekillenmelerinde önemli bir etkidir(Morgan, 1999: 30; Munn, 1954: 109). Davranışlar ve hareketler duygulardan ve ruhtan etkilendiği gibi, ruh da dış dünyadan etkilenmekte, yani dış âlem ruha tesir etmektedir(Kam, 1990: 113).

Allah Teâlâ insanı, hayatta kalmasına yardım edecek reaksiyonlarla donatmıştır. Mesela korku reaksiyonu, hayatımızı tehdit eden tehlikelerden sakınmaya; öfke nefsi savunma ve hayatta kalmak için mücadeleye; sevgi reaksiyonu da mesela, iki cinsin birbirlerine karşı yakınlık ve türün devamı için birbirlerinden hoşlanmalarına yardımcı olmaktadır.

Kur'an-ı Kerîm'de korku, öfke, sevgi gibi insanın hissettiği reaksiyonlar hususunda nitelemeler bulunmaktadır. Kur'an korku reaksiyonunun değişik boyutlarından bahsettiği gibi(Secde, 32/16; Hac, 22/2) korkunun çeşitlerinden de bahsetmektedir. Bu cümleden olarak insanın, Allah'tan korkması(İnsan, 76/10), ölüm(Cum'a, 62/8) ve fakirlikten korkması(İsra, 17/31) gibi değişik korku çeşitlerinden bahsetmektedir. İnsanlardan korku da yaygın olan korku çeşitlerindendir(Tâ-Hâ, 20/45).

Vücudu korumaya yönelik olmak üzere insanda önemli fonksiyonları yerine getiren reaksiyonlardan birisi de *öfkedir*. Kur'an'da değişik şekillerde öfke reaksiyonu ve insan davranışlarında meydana getirdiği etki dile getirilmiştir(A'raf, 7/150; Tâ-Hâ, 20/92). İnsan hayatında önemli bir rol oynayan ve çeşitli şekillerde kendini gösteren sevgiden de birçok âyette bahsedilir. Bunlardan, kendini sevmek(A'raf, 7/188), cinsel sevgi(Rum, 30/21), babalık sevgisi(Kehf, 18/46; Yusuf, 12/13), Allah sevgisi(Mâide, 5/54), peygamber sevgisinden(Ahzab, 33/21) değişik tezahürleriyle söz edilir.

Çalışmamızın reaksiyonlardan bahsettiğimiz bu kısmında, bir nebze de olsa ruh hakkında değerlendirmelerde bulunmak istiyoruz. Kur'an-ı Kerim'de insan *ruhu* üzerinde fazlaca ve etraflıca durulur. Bir bakıma böyle olması da normaldir. Çünkü bu kitabın ilk ve en önemli vazifesi, insan ruhunu eğitmek ve belli bir yöne döndürmektir. Ruha hitap eden ve ona yön vermeye çalışan bir kitabın böyle hareket etmesi de gayet tabiidir.

Öyleyse ruh, bedenden ayrı ve başka bir varlıktır. Ruh olmadan bedende herhangi bir hareket söz konusu olmazken; bedenin yardımı olmadan ruh bir takım düşüncelere sahip olup bilgiler edinmektedir.(Condillac, 1992: 23) Ruh yaratan Allah Teâlâ, ruhun mahiyeti hakkında insanlara yeterince bilgi vermemiş, fakat davranışlarıyla ilgili geniş açıklamalarda bulunmuştur(Kırca 1984:182). Ruhun araştırılmasında Müslümanların geliştirdikleri olumsuz yaklaşımların temelinde, İsrâ Sûresindeki *"Sana ruh hakkında soru sorarlar. De ki: Ruh, Rabbimin emrindedir. Size ilimden ancak az bir bilgi verilmiştir."* (İsrâ, 17/85) âyetinde ifade edilen *"ruh"* hakkındaki anlayışlar ve bu anlayışı yönlendiren bazı hadisler yatmaktadır. Ruhun araştırılmasının yasaklandığını ileri sürenlere göre, bu âyetle hayatın ilkesi olan ruhun, hakikati ve mahiyeti sorulmuş, Allah da bu hususlarda bilgi vermemiştir. Müslüman düşünürlerinin ruhun araştırılması hakkındaki yaklaşımlarının analizinde ve insan hakkında ilahi mesajın yorumlarına dayalı olarak geliştirilecek bir anlayışta temel problem, bu âyetle ifade edilen ruh ile neyin kastedildiği ve âyetin bütün olarak yorumlanmasındadır. Müslüman âlimler bu âyetle sorulan ruhun ne olduğu ve sorgunun yönü üzerine çeşitli görüşler ileri sürmüşlerdir(Yar, 2000: 23).

İnsanın ulaştığı yüksek hayat düzeyinin sırrı, canlılar arasındaki farklı ve üstün algılama gücü ve ruh hakkındaki tartışma ve teoriler sürüp giderken, Kur'an-ı Kerim'e göre insanın bu kabiliyet ve yetenekleri, *"Hani Rabbin meleklere demişti ki: "Ben kupkuru bir çamurdan, şekillenmiş kara balçıktan bir insan yaratacağım." "Ona şekil verdiğim ve ona ruhumdan üflediğim zaman, siz hemen onun için secdeye kapanın!"*"(Hicr, 15/28-29) âyetine göre Allah'ın kendisine üflediği ruhtan kaynaklanmaktadır, insan bu kabiliyet ve yeteneklerini ruhtan almaktadır. Şu halde insan henüz mahiyeti keşfedilememiş olan bu ruh sayesinde düşünen, şüphe eden, anlayan, kavrayan, doğrulayan, yalanlayan, kabul eden ve reddeden, isteyen ve aldanmış olmak istemeyen, düşüncelerini hareket ve davranışları ile dışa vuran bir varlıktır(Kara, 2004: 45). Bu duruma göre insan, kendisine üflenmiş ruh sayesinde düşünen bir kalp, işiten bir kulak ve gören bir göz sahibi varlık olmaktadır. Bu ruh ki insanı diğer canlı varlıklardan ayıran insani kavrayışa sahip kılmaktadır. İnsanı diğer canlılardan ayıran husus, ruhuna ulvî nefhanın üfütülmesi ve bu nefha ile insanî özelliklerin bütününe sahip olmasıdır(Kutub, 1982: IV/2138). Kur'an-ı Kerim'de: *"Sonra onu tamamlayıp şekillendirmiş, ona kendi ruhundan üflemiştir. Ve sizin için kulaklar, gözler, kalpler yaratmıştır. Ne kadar az şükrediyorsunuz!"*(Secde, 38/9) mealindeki âyetle, insana şekil verilip düzeltildikten sonra kendisine ruhun üflenmesinin anılıp, kendisine kulak gözler ve kalplerin verildiğinin ifade edilmesi, insanın bu üstünlüğüne işaret sayılabilir.

Ruh kavramı hakkında Kur'an-ı Kerim'de fazla bilgi verilmemesine rağmen, zaman zaman aynı anlamda kullanılan *"nefs"* kavramı çok sık geçmektedir(Abdülbâki, 1982: 710). Nefs, ruh ve bedenden oluşmuş ve benlik şuuruna sahip, bütün halindeki somut insan, beşerî kişilik, kişinin zâtı, kendisi veya *"insanın şahsiyetinin temayülleri"*(Blachere, 1982: 189) şeklinde anlaşılabilir. Biri bedene, diğeri ruha dönük iki yüzü olan nefiste zıt eğilimler aynı anda etkin durumdadır(Hökelekli, 1996: 23). Bu zıt eğilimlerin üstünde nefis, kendi varlığında, kendi kendisini düzenleyici ve dengeleyici bir sistem(Şems, 91/7-10), gelişme ve olgunlaşmaya kabiliyetli(Yûsuf, 12/53) dinamik bir gücü saklamaktadır.

Buraya kadar verilen bilgilerden, Kur'an-ı Kerim'in sayfaları arasında dağılmış olan malumatlardan, insan psikolojisi üzerinde etraflıca bir etüt ortaya çıkarmanın mümkün olduğu anlaşılmaktadır. Kur'an-ı Kerim'de yer alan diğer kâinat ilimleri ve bilgilerden istifade edildiği

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013



gibi, bir takım gözlem ve deneylerden bu evrensel etütleri açıklamaya ve izah etmeye yarayan neticeler elde edilebilir (Kutub, 1977: 18). Bütün bu açıklamalar neticesinde görüldüğü gibi Kur'an, ferdî manada insanı ele alıp, onu geliştirmeyi ve şekillendirmeyi amaçlamaktadır. Bunun yanında, insanın gönlü ve nefsinin doyum noktasına ulaştırmayı da hedeflemiştir. Kur'an-ı Kerîm, insanın ham olan doğasından hareketle onu olgunlaştırmanın çarelerini göstermekte, ihtiyaçlarının giderilip doyuma ulaşmasının yollarını açıklamaktadır.

5. Sonuç

Kur'an bir takım ansiklopedik bilgileri ortaya koyan bir kitap değildir. İçerisinde somut bir şekilde, gerek psikolojik, gerekse ilmî bir takım nazariyelerin olduğu, bir nazariyeler kitabı da değildir. O, bir hidayet kitabıdır. Bu anlamda Kur'an'ı bilimsel nazariyelerin kaynağı olarak görmek yanlış olduğu gibi, çağlar üstü bir kitap olması sebebiyle, sadece indirildiği dönemin anlayışına hapsetmekte yanlıştır. Kur'an-ı Kerîm psikoloji ilminin, fert olarak insan, insanın kişiliği, olumlu ve olumsuz insan karakterleri, davranışlar, insanın duyguları, yardım, yabancılaşıma, itaat ve uyma davranışı, insanlar arası ilişkiler gibi konularına bazen direk olarak bazen de dolaylı bir şekilde işaret etmektedir.

Bugün, kendimizi ifade etmede ve modern bilimlerle ilişkimizde, içinde yaşadığımız çağın gerçekleriyle ve Kur'an-ı Kerîm'le ilişkimizi bir arada götürmek durumundayız. Çünkü çağın modern bilimlerine yabancı kalmış bir medeniyetin, dünya medeniyetleri arasında, fazlaca ayakta kalması beklenemez. Bundan başka, bu şekilde kısır döngü yaşayan medeniyetlerin, mensuplarına heyecan veremeyeceği de açıktır.

Kur'an-ı Kerîm ve Hadis-i Şerif'lerden başlamak üzere İslam kültürünün ciddi anlamda etüt edilmesine her dönemde ihtiyaç vardır. Kur'an-ı Kerîm insanın ferdî manada özelliklerini ortaya koymakta, ferdin mutluluğunu, psikolojik doğası ile sosyal doğasının kesiştiği en üst noktada gören Kur'an, insanlığı fertte görmüş ve ferde de bütün bir insanlık kadar değer vermiştir. “*Kim, bir insanı, bir can veya yeryüzünde bozgunculuk çıkarmaya karşılık olmaksızın (haksız yere) öldürürse, bütün insanları öldürmüş gibi olur. Her kim de bir insanı kurtarırsa, bütün insanları kurtarmış gibi olur.*” (Mâide, 5/32) meâlindeki âyete göre Kur'an, ferdi, insanlık kadar önemsemektedir.

Kur'an'ın muhtevasında bulunan hakikatlerin iyi anlaşılabilmesi ve hidayetinin tüm insanlara çıkış yolu olabilmesi için, onun yorumlanırken müracaat edilecek ilmî disiplinlerin sayısı ne kadar fazla olursa, anlaşılması o kadar kolay ve kapsamlı olacaktır. Çünkü Kur'an, beşeri gelişmeler neticesinde ortaya çıkan ve gelişen, her türlü ilmî anlayışa işaret ve teşvik eden bir yapıya sahiptir. Ancak Kur'an'ın tefsirinde, âyetlerin sosyal bilimlerle veya tabii bilimlerle ilişkilerinden veya bilimsel realitelerden bahsetmek isteyen kişilerin, çok temkinli davranmaları ve beyan ettikleri verilerin, asla nihâî gerçekleri veya hakikati yansıtmadığını gözden uzak tutmamaları gerekmektedir.

Biz de bu yüzden modern bir disiplin olan psikolojiyi incelemek ve onun vasıtasıyla Kur'an yorumuna yeni ufuklar açmak için böylesi bir konuyu çalışmamıza esas aldık.

KAYNAKÇA

- ABDÜLBÂKÎ, Muhammed Fuad (1982). *Mu'cemü'l-Müfhehres li elfâzı'l-Kur'âni'l-Kerîm*. İstanbul: Mektebetü'l-İslâmiyye.
- ALLPORT, Floyd Henry (1924). *Social Psychology*. Boston: Houghton Mifflin.
- ARKONAÇ, Sibel Ayşen (1998). *Psikoloji Zihin Süreçleri Bilimi*. İstanbul: Alfa Basım Yay.

- AŞUR, Muhammed Tahir(1997). *Tefsîrî't-Tahrîr ve't-Tenvîr*. Tunus.
- AYDIN, Mehmet (1990).*Din Felsefesi*, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Yay.
- BAYMUR, Feriha (1994). *Genel Psikoloji*. İstanbul: İnkılap Yay.
- BLACHERE, Regis (1982). “Nefs Kelimesinin Kur’ân’da Kullanılışı Hakkında Bazı Notlar”, Çev. Sadık Kılıç, *Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi.*, S. 5, Erzurum.
- BUDAK, Selçuk (2000). *Psikoloji Sözlüğü*, Ankara: Bilim ve Sanat Yay.
- CEBECİ, Lütfullah (1989).“Kur’ân’ın Anlaşılmasına Doğru” İstanbul: Zaman Gazetesi Yay.
- CONDİLLAC, E. B (1992). *İnsan Bilgileri Üzerine Deneme*. Çev. M. Katırcıoğlu, İstanbul: MEB. Yay.
- CÜCELOĞLU, Doğan (1997). *İnsan ve Davranışı, Psikolojinin Temel Kavramları*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- ÇİÇEK, M.Halil (2007). *Kur’ân Nasıl Bir Kitaptır*. İstanbul: Beyan Yayınları.
- DAVUDOĞLU, Ahmet (2000), “Müzakereler” *Kur’ân ve Tefsir Araştırmaları I*, İSAV İstanbul: Ensar Neşriyat.
- DEMİR, Şehmus (2002). *Kur’ân’ın Yeniden Yorumlanması, Batı’yla Münasebetin Kur’ân Yorumuna Yansımaları*. İstanbul: İnsan Yay.
- DERVEZE, İzzet (1997). *Kur’ânü’l-Mecid Kur’ân’ı Anlamada Bir Yöntem Çalışması*. Çev. Vahdettin İnce, İstanbul: Ekin Yay.
- DESCARTES (1998). *İlk Felsefe Üzerine Metafizik Düşünceler*. Çev. Mehmet Karasan, İstanbul.
- DUMAN, M. Zeki (1996). *Nüzulünden Günümüze Kur’ân ve Müslümanlar*. Ankara: Fecr Yay.
- EROĞLU, Ali (2002). *Kur’ân Tarihi ve Kur’ân İlimleri Üzerine*. Erzurum: EKEV Yayınevi.
- ESED, Muhammed (1999). *Kur’ân Mesajı Meal-Tefsir*. Çev. Cahit Koytak, Ahmet Ertürk, İstanbul: İşaret Yay.
- GENCER, Bedri (2008), *İslam’da Modernleşme*, Ankara: Lotus Yay.
- HÖKELEKLİ, Hayati (1996). *Din Psikolojisi*. Ankara: TDV. Yay.
- JANSEN, J.J.G (1993). *Kur’an’a Bilimsel-Filolojik-Pratik Yaklaşımlar*, Çev. Halilrahman Açar, Ankara: Fecr Yay.
- JUNG, Carl Gustav (2001). *Doğu Metinlerine Psikolojik Yaklaşım*. (Edisyon: J.J.Clarke), Çev. Ahmet Demirhan, İstanbul: İnsan Yay.
- KAM, Ferit (1990). *Dinî ve Felsefî Sohbetler*. Sad. Süleyman Hayri Bolay. Ankara: DİB. Yay.
- KARA, Necati (2004). *Bir İletişim Aracı Olarak Kur’ân’da Beden Dili*. İstanbul: Bilge Yay.
- KILIÇ, Sadık (1995). *İslâm’da Sembolik Dil*. İstanbul: İnsan Yay.
- KIRCA, Celal (1982). *Kur’ân-ı Kerîm ve Modern Bilimler*. İstanbul: Marifet Yay.
- KIRCA, Celal (1984). *Kur’ân-ı Kerîm’de Fen Bilimleri*. İstanbul: Marifet Yay.
- KIRCA, Celal (1993). *İlimler ve Yorumlar Açısından Kur’ân’a Yönelişler*. İstanbul: Tuğra Neşriyat.
- KIRCA, Celal (1996).*Kur’ân ve Bilim*. İstanbul: Marifet Yay.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013



- KIRCA, Celal (1996). *Kur'an ve İnsan*. İstanbul: Marifet Yay.
- KURTKAN, Amiran (1977). *Sosyolojik Açıdan Tasavvuf ve Laiklik*. İstanbul: Kutsun Yay.
- KUTLUER, İlhan (1994). "İlmü'n-Nefs", *DİA*. C.XXII. İstanbul.
- KUTLUER, İlhan (2001). "Kur'an'ı Anlama Yolunda Felsefî Tecrübenin Rolü ve Değeri", *Kur'an ve Tefsir Araştırmaları II*, İSAV İstanbul: Ensar Neşriyat.
- KUTLUER, İlhan (2005). "İslam ve Bilim Tartışmalarında Temel Yaklaşımlar" *Bilgi Bilim ve İslam I, II*. İSAV, İstanbul: Ensar Neşriyat.
- KUTUB Seyyid (1402/1982). *Fî Zılâlil Kur'an*. Beyrut: Dâru's-Şerûk.
- KUTUB Seyyid (tsz). *et-Tasvîru'l-Fenniyyu fi'l-Kur'an*. ys,
- KUTUB, Muhammed (1977). *İslâm'a Göre İnsan Psikolojisi*. Çev. Akif Nuri, İstanbul: Hicret Yay.
- MORGAN, Clifford Thomas (1999). *Psikolojiye Giriş*. Çev. H. Arıcı vd. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü Yayınları.
- MUNN, Norman, L (1954). *Psikoloji İnsan İntibakının Esasları*. Çev. Nahid Tentar, İstanbul: Maarif Basımevi.
- NASR, Seyyid Hüseyin (1994). "İslâmî Bilim Nedir?", Çev. Mevlüt Uyanık, *İslâmî Araştırmalar Dergisi*, C. 7, S. 1, Ankara.
- NECATİ, Muhammed Osman (1998). *Kur'an ve Psikoloji*. Çev. Hayati Aydın, Ankara: Fecr Yay.
- ÖZEL, İsmet (1995). *Üç Mesele Teknik Medeniyet Yabancılaşma*, İstanbul: Şule Yay.
- ÖZEMRE, Ahmet Yüksel (2000), "Müzakereler", *Kur'an ve Tefsir Araştırmaları I*, İSAV. İstanbul: Ensar Neşriyat.
- ÖZTÜRK, Mustafa (2011). *Kur'an, Tefsir ve Usûl Üzerine Problemler Tespitler Teklifler*. Ankara: Ankara Okulu Yayınları.
- SAMUK, Fevzi (2001). "Kur'an ve Psikiyatri" *Kur'an ve Tefsir Araştırmaları II*, İSAV, İstanbul: Ensar Neşriyat.
- SARI, Mehmet Ali (2011). *Kur'an-ı Kerîm'i Güzel Okuma Tekniği ve Kuralları*, İstanbul: MÜİFV. Yay.
- SERİNSU, Ahmet Nedim (1996). *Kur'an Nedir?* İstanbul: Şule Yay.
- ŞÂTİBÎ, İbrahim b. Musa (ts.) *el-Muvâfakât li Usûli's-Şerî'a*. Thk. Abdullah Draz, Beyrut.
- TABBARA, Afif Abdülfettah (1981). *İlmin Işığında İslâmiyet*. Çev. Mustafa Öz, İstanbul: Kalem Yay.
- TEBER, Serol (2000). *Davranışlarımızın Kökeni*. İstanbul.
- TUNÇ, Mustafa Şekip (1949). *Psikolojiye Giriş*. İstanbul: İÜEF. Yay.
- UYGUR, Mermi (2008). *Yaşama Felsefesi*. İstanbul
- UZUN, Nihat (2013). "Kur'an'da İnsan Psikolojisi: Eleştirel Bir Yaklaşım" *JASSSS The International Journal of Social Science*. Volume 6 Issue 1. Lorient-France
- YAR, Erkan (2000). *Ruh-Beden İlişkisi Açısından İnsanın Bütünlüğü Sorunu*. Ankara: Ankara Okulu Yay.
- YARAN, Cafer Sadık (1997). "İslâmîleşme ve Uyuşma", *Din ve Bilim*, Samsun: Sidre Yay.

-
- ZEHEBÎ, Muhammed Hüseyin (1989/1409). *et-Tefsîr ve 'l-Müfessirûn*. Kahire: Mektebetü Vehbe.
- ZERKÂNÎ, Muhammed Abdülazim (1988), *Menâhilü 'l-İrfân Fî Ulûmi 'l-Kur'ân*. Beyrut.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013





EĞİTİM BİLİMLERİ ARAŞTIRMA MAKALELERİNE TÜR- ODAKLI YAKLAŞIM: KARŞILAŞTIRMALI ÇÖZÜMLEME*

Suzan KAVANOZ**

Çiğdem SAĞIN ŞİMŞEK***

ÖZET

Türkiye’de uluslararası yayın yapma, akademik atama ve yükseltmelerde çok önemli bir rol oynamaktadır. Akademik dünyaya katılabilmeyen ve akademik söylem toplumunun bireyleri tarafından tanınabilmenin en temel koşullarından biri, bu söylem toplumunun yazım kurallarına uygun metinler üretmektir (Swales, 1990).İngilizcenin uluslararası iletişim dili olarak kullanımının yaygınlaşması sonucunda anadili İngilizce olmayan araştırmacıların çalışmalarını İngilizce olarak yayımlayabilmeleri için akademik yazma becerileri edinmeleri ve geliştirmeleri kaçınılmazdır.Bu çalışmada anadili İngilizce ve Türkçe olan araştırmacıların yazdıkları araştırma makalelerinin tartışma ve sonuç bölümleri Dudley-Evans’ın (1994) yüksek lisans tezlerinin tartışma ve sonuç bölümleri için oluşturduğu ve sonrasında araştırma makalelerinin *Tartışma ve Sonuç* bölümlerine uygulanan tür çözümleme modeline bağlı olarak incelenmiştir. Etkili yazma kuralları bağlamında yürütülen çalışma Eğitim Bilimleri ve Öğretmen Yetiştirme temel alanında üretilmiş araştırma makalelerinin *Tartışma ve Sonuç* kısımlarının araştırma yazım kurallarına uygunluğu açısından İngiliz ve Türk akademisyenlerin çalışmalarını karşılaştırmayı hedeflemiştir. Bu amaçla bu çalışma sonucunda ortaya çıkabilecek farklılıkların Türk araştırmacılara etkili yazma kurallarını ne kadar etkin kullandıkları ile ilgili dönüt vereceği düşünülmektedir. Betimsel metin dilsel çözümleme araştırma yöntemi kullanılarak Türkçe ve İngilizce anadilli araştırmacıların yazdıkları İngilizce ve Türkçe araştırma makalelerinin *Tartışma ve Sonuç* bölümlerinden elde edilen veriler sıklık ve tür açısından çözümlenmiştir. Çözümlemenin sonucunda İngilizce metinlerde belirgin sözbilimsel farklılıklara rastlanmamıştır. Ancak Türkçe araştırma makalelerinin tartışma ve sonuç bölümleri İngilizce metinlerden farklı bir yapılanma göstermiştir.

Anahtar Kelimeler: Karşıtsal Sözbilim, Tür Çözümlemesi, Araştırma makaleleri

* Bu çalışma Yıldız Teknik Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinatörlüğü tarafından desteklenmiştir (Proje No: 2010-09-02-KAP01).

Bu makale Crosscheck sistemi tarafından taranmış ve bu sistem sonuçlarına göre orijinal bir makale olduğu tespit edilmiştir.

** Yrd. Doç. Dr. Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, El-mek: shatip@yildiz.edu.tr

*** Doç. Dr. Çiğdem Sağın Şimşek Orta Doğu Teknik Üniversitesi Yabancı Diller Eğitim Bölümü, El-mek: sagin@metu.edu.tr

A GENRE-BASED APPROACH TO RESEARCH ARTICLES IN EDUCATIONAL SCIENCES: COMPARATIVE ANALYSIS

ABSTRACT

Writing and publishing papers is an important and integral part of academic life. Since dissemination of knowledge in English has almost become *asine non quo* for international publication, non-native English writers who want to succeed in publishing their research have to conform to conventional styles of academic discourse adapted by members of that English speaking discourse community (Swales, 1990; Duszak, 1994). For the purpose of enhancing the pedagogy of writing instruction in English especially for researchers, this study aimed at revealing the similarities and differences in research article *Discussion and Conclusion* sections written by Turkish scholars and those written by native English-speaking scholars with regards to rhetorical structure and evaluative language use. While doing so, insights from the fields of contrastive rhetoric and genre analysis were utilized. Sixty research article *Discussion and Conclusion* sections were selected from several journals that publish research studies in the field of Educational Sciences and Teacher Education and type and frequency of moves used in these sections were analyzed by using an adapted version of Dudley-Evans' (1994) genre analysis model. Data for English native speakers and Turkish native speakers were separately analyzed in order to find out the common and different threads. Even though the analysis yielded no rhetorical variations in English texts, it was observed that there is a significant difference in the way Turkish discussion and conclusion sections are constructed.

Key Words: Contrastive Rhetoric, Genre Analysis, Research Articles.

Giriş

Orta çağlarda Latince akademik toplumların iletişim dili iken, çağımızda küreselleşmenin ve büyük ekonomik birliklerin oluşması sonucunda İngilizce ticaret, uluslararası iletişim, eğitim ve bilimsel bilginin dili haline gelmiştir (Seidlhofer, 2005). İngilizcenin *lingua franca* olarak bilimsel yayınlar içinde önemli bir iletişim dili olması, anadili İngilizce olmayan araştırmacılar (buradan itibaren, ADİÖ) ve akademisyenler için yayın yapmayı zorlaştırmaktadır. ADİÖ yazarların araştırma makalelerini saygın uluslararası dergilerde yayınlarken karşılaştıkları güçlükler ve bunun sonucunda ADİÖ akademisyenlerin kendilerini dışlanmış hissetmeleri pek çok çalışmaya konu olmuştur (Hyland ve Hamp-Lyons, 2002; Swales, 1990).

Swales (1990) akademik dünyaya katılabilmenin ve akademik söylem toplumunun bireyleri tarafından tanınabilmenin en temel koşullarından birinin, bu söylem toplumunun yazım kurallarına uygun metinler üretmek olduğunu ifade eder. Yazılı akademik söylem, söylem toplumunun bilgiyi üretme ve yayma yoludur. İngilizcenin akademik araştırma ve bilgi dili haline gelmesi sonucunda araştırmacıların iletişim için kullanacağı dilsel kod İngilizce olmuştur. İngilizce yayın yapmak isteyen ADİÖ araştırmacılar akademik söylemin ölçünlerine uygun makaleler yazmak zorundadır (Duszak, 1994). Widdowson (1979, s.61) "bilimsel anlatım, bireysel biçimsel farklılıkları da dikkate alarak, metni düzenlemenin belirli örüntülerine göre yapılandırılır ve bu da

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013



hangi dili kullandıklarına bakılmaksızın bilimsel toplumun kurallarına uymayı gerektirir” diyerek araştırmacıların belli bir yapıda metin üretmeleri gerektiğini vurgulamıştır. Her ne kadar akademik yazma becerilerinin öğretiminde bu ölçünler üzerinde durulsa da, metin oluşturma ve bağlaşıklık metin üretme düzeylerinde ADİO araştırmacılar sorunlar yaşayabilmektedir (Dudley-Evans, 1994; Swales, 1990). Bağlaşıklık ise metnin okunabilirliğini etkileyen en önemli etkidir (Gosden, 1992).

Bilginin İngilizce yayılması, farklı ülkelerde ve kültürlerde akademik yazmanın yapısı ile ilgili çalışmaların artmasına neden olmuştur (Duszak, 1994; Hinds, 1982). Karşıtsalsözbilim alanında yapılan araştırmalar özellikle İngilizce üretilmiş akademik söylem yapılarının anadilin kullanımlarından etkilendiği görüşünde uzlaşmışlardır (Duszak, 1994). Bu çalışmanın kuramsal temelini karşıtsalsözbilim oluşturmaktadır. Bu nedenle öncelikli olarak karşıtsalsözbilim çalışmalarının gelişimine bakmakta fayda vardır.

1966 yılında Kaplan’ın, ünlü makalesi ‘Cultural Thought Patterns in Intercultural Education’ (Kültürler Arası Eğitimde Kültürel Düşünce Yapısı) yayınlanmış, bu araştırma bugün karşıtsalsözbilim adıyla bilinen kavramın ortaya çıkmasına neden olmuştur. Makalesinde kişinin anadilinin düşüncelerini etkilediğini öne süren Kaplan, farklı dillerin “kültür-bağımlı”, kendine özgü yazım uzlaşımları ve yapıları olduğunu ileri sürmüştür. Örneğin Arapçanın içinde bulunduğu tüm Semitik dillerde paragraf olumlu ve olumsuz benzer yapıların karmaşık biçimde bir araya gelmelerinden oluşmaktadır. Doğu kültürlerinde ise metin dolaylı biçimde örülmektedir. İngilizce yazım ise Yunan, Romalı ve Batılı düşünürlerin etkisiyle doğrusal bir yapılanma gösterir. Paragraf ana fikir tümcesiyle başlar ve bu fikri destekleyecek önermelerle devam eder. Kaplan’ın burada temel olarak ileri sürdüğü görüş “kültür-bağımlı” anadil düşüncesi ve yazma yapılarının ikinci dile girişimi olduğu biçimdedir. Ancak Kaplan’ın bu görüşü oldukça sert biçimde eleştirilmiştir.

Matalene (1985) Kaplan’ın ana dili İngilizce olan kişileri çok ayrıcalıklı bir konuma yükselttiğini, Mohan ve Lo (1985) sadece ürüne bakıp gelişimsel süreci göz ardı ettiğini ve Raimes (1991) bu görüşün anadilden ikinci dile aktarımı bir olumsuzluk olarak gördüğünü ileri sürmüştür. Sonrasında Kaplan (1987) kendi görüşünün tekrar üzerinden geçerek sözbilimsel farklılıkların her zaman farklı düşünme biçimlerini yansıtmadığını ve bu farklılıkların o kültüre özgü farklı yazma ölçünlerinden kaynaklanabileceğini ifade etmiştir. Sonuç olarak karşıtsalsözbilim şu varsayımlardan hareket eder; i. her dilin ve kültürün kendine özgü sözbilimsel yapıları vardır, ii. yazarların anadillerinin sözbilimsel yapıları yabancı dil olarak İngilizce yazımını etkiler (Grabe ve Kaplan, 1989; Kaplan, 1987).

Üzerinde uzun yıllar tartışılan bu görüş çeşitli araştırmaları tetiklemiş ve yapılan araştırmalar sonucunda karşıtsalsözbilim genişleyerek sadece anadilden ikinci dile aktarım etkilerini inceleyen bir alan olmaktan çıkmıştır. Bugün sözbilim, uygulamalı dilbilim, yazım, söz bilim çalışmaları, antropoloji, çeviri çalışmaları ve söylem çözümlemesi gibi ilgili alanların kuram ve yöntemlerinden yararlanan disiplinlerarası çapraz-dil ve çapraz-kültür incelemesi biçiminde tanımlanmaktadır (Connor, 1996; 2004).

Connor (1997; 2004) karşıtsalsözbilim çerçevesinde yapılan araştırmaların hedeflerini, yöntemlerini ve sonuçlarını değerlendirerek, şu an kültürlerarası sözbilim olarak adlandırılan karşıtsalsözbilim alanının genişlemesi için yeni öneriler sunmuştur. Connor, bu çalışmalarda söylem ve kültürün dinamik yapısına değinerek farklı kültürlerdeki yazım biçimlerinin entellektüel tarihe ve bu kültürlerin sosyal yapılarına bağlı olduklarının altını çizmiştir. Bu da kültürlerarası sözbilim çalışmalarının gerekliliğini vurgulamaktadır. Connor’ın (2004) belirttiği gibi karşıtsalsözbilim araştırmalarında bu tür değişikliklere neden olan dış etkenler göz önünde bulundurulduğunda, anadil yazımı söylem çözümlemesi ve araştırmalarındaki yeni gelişmeler karşıtsalsözbilim ve söylem çalışmalarının kuramsal kapsamını geliştirmede önemli bir rol oynamaktadır.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013

Tür çözümlemesi kültürlerarası sözbilim çalışma yaklaşımlarından biridir. Tür yapıları çalışmaları ve belli türlerin sözbilimsel işlevlerinin çözülmesi kültürlerarası sözbilim alanın genişlemesine olanak verir (Connor, 2004). Türler genellikle uzlaşılan iletişim ortamlarındaki dil kullanımı olarak tanımlanmaktadır (Swales, 1990). Türler, belirli söylem topluluklarının amaçlarını gerçekleştirmek için kullanılırlar ve bunun için de belli biçimlerde yapılandırılırlar. Tür çözümlemesi kurumsallaşmış akademik veya mesleki ortamlarda kullanılan dilsel davranışların incelenmesini içerir (Özyıldırım, 2001). Miller (1984) bu dilsel davranışları sözbilimsel eylemlerin ortaya çıkış biçimi olarak tanımlarken, Martin (1993) amaç odaklı toplumsal süreçlerin düzenliliği biçiminde yorumlamaktadır. Swales (1990) ve Bhatia (1993) ise iletişimsel amaçların tutarlılığı olarak değerlendirmiştir. Tüm tanımlarda ortak olan kanıya göre tür incelemesine giren türler düzenlilik ve süreklilik sağlayan dil kullanımını içerirler.

Özellikle Swales'in (1990) tür çözümlemesi alanında çığır açan çalışmasının yayınlanması tür çözümlemesi ve tür kuramı araştırmalarında artışa neden olmuştur. Pek çok tür odaklı çalışma genellikle açıklayıcı metin türleri üzerine odaklanmışlardır. Farklı dillerdeki ve kültürlerdeki pek çok akademik ve mesleki yazma üzerine türe-özel araştırmalar genellikle dergi makaleleri, iş raporları, başvuru mektupları, burs başvuruları ve gazete eleştirilerini içeren yorum yazılarını içermektedir. Bu çalışmalara örnek olarak Bhatia'nın (1993) mesleki ortamlardaki tür çözümlemeleri, Connor ve meslektaşlarının (1995) İngilizce ve Flamence iş başvurularının çapraz-kültürel çözümlemeleri, Jenkins ve Hinds'in (1987) İngilizce, Fransızca, Japonca iş mektubu yazılarının karşılaştırmalı çalışması, Mauranen'in (1993) Fince ve İngilizce metin karşılaştırması çalışması, Tirkkonen-Condit'in (1996) Fince ve İngilizce dergi başyazılarının karşıtsal çözümlemesi gösterilebilir.

Türkiye'de Türkçe ile ilgili yapılan tür çözümleme çalışmaları değişik yazılı metin türlerinin incelendiği görülmektedir. Doyuran (2009) mühendislik ve sosyal bilimler alanlarından seçtiği Türkçe bilimsel araştırma makalelerinde önlem alma yapılarının amaçlarını, dağılımlarını ve başlıca biçimlerini belirlemiştir. Karahan (2005) metin türü olarak Türk düğün davetiyelerini ele almış ve tür incelemesi yönünden çözümlemiştir. Özyıldırım (2001) ise kuramsal bir bakış açısıyla, çalışmasında 'tür çözümlemesi' kavramını açıklamış, bu alanda yapılmış çalışmalardan örnekler sunmuştur. Oktar'ın çalışması ise bu alanda Türkiye'de yapılan hemen hemen ilk çalışmalardan biridir (1991). Oktar, İngilizce ve Türkçe açıklayıcı paragraf yazımında belli sözbilimsel ilişkilerin karşıtsal çözümlemesini yapmıştır. Altun ve Rakıcıoğlu (2004) ulusal ve uluslararası hakemli dergilerde yayımlanan makalelerin özlerinde yazarların sözcük ve zaman kullanımı yönündeki tercihlerini araştırmıştır. Özyıldırım (2003), Bhatia (1993) tarafından köşe yazıları için geliştirilen bilişsel yapı modelini alarak günlük Türkçe gazetelerdeki köşe yazılarını çözümlemiştir. Bu çalışmalar arasında makalelerle doktora tezlerinin giriş bölümlerinin karşılaştırmalı incelemesini yapan Taş (2008) göze çarpmaktadır. Taş Türkiye'de uygulamalı dilbilim alanında öğrenciler tarafından İngilizce yazılmış doktora tezlerinin giriş bölümleri ile İngiliz Dili Eğitimi konusunda basılmış araştırma yazılarının giriş bölümlerini tür çözümlemesi yaparak karşılaştırmıştır.

Bağlamsal Çerçeve

Türkiye'de uluslararası yayın yapmak, akademik atama ve yükseltmelerde çok önemli bir rol oynamaktadır. Bugün gerek yardımcı doçentlik, gerekse doçentlik atama ölçütlerine bakıldığında uluslararası yayın yapmanın bir ön koşul olarak akademisyenlerin karşısına çıktığı görülmektedir. Dolayısıyla, İngilizcenin akademik amaçla, özellikle anadili İngilizce olmayan araştırmacılar arasında kullanımı, kaynak taraması yapabilmek ve akademik platformda tanınan bir araştırmacı olabilmek için zorunlu hale gelmiştir. Sonuç olarak İngilizcenin akademik dil olarak yaygın kullanımı ve geçerliliğine bağlı olarak anadili İngilizce olmayan araştırmacıların çalışmalarını İngilizce olarak yayınlama potansiyeli gelecekte de artmaya devam edecektir. Bu

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013



nedenle özellikle anadili İngilizce olmayan araştırmacıların uluslararası ortama katılımlarının arttırılması için akademik yazma becerilerinin edinilmesi ve geliştirilmesi gerekmektedir.

Araştırmacılar kendi dil ve kültürlerinden farklı bir dil ve kültürde yazmak istediklerinde, dilsel ve kültürel farklılıkların doğuracağı sorunların üstesinden gelebilmek için, öncelikle yazılarını yazmak istedikleri tür hakkında bilgi edinmeleri gerekir (Connor ve diğerleri, 2002). Kendi alanlarında son derece yetkin araştırmacıların bile belli dilsel ve söylemsel özellikleri kullanmadan bilgilerini ayrıntılı biçimde okuyucularına aktarmaları mümkün değildir (Graesser ve diğerleri, 1994). Dilsel ve kültürel farklılıklar sonucu ortaya çıkan bu durum, İngilizceyi ikinci ya da yabancı dil olarak kullanan bir çok deneyimli ve nitelikli araştırmacının, çoğunlukla İngilizce yayın yapılan uluslararası platformda yayın yapmalarını zorlaştırmaktadır (Flowerdew, 1999a, 1999b; McCarthy ve McNamara, 2007). İngilizcenin yazım biçimlerinin yanlış kullanılması ve/veya yanlış anlaşılması belli bir türde yazmanın gerekliliklerinin bilinmemesinden de kaynaklanmaktadır.

Swales ve Feak (1994) tür çözümlemesini hedef kitle, amaç, metnin düzenlenmesi ve sunulması gibi pek çok etkenin bir araya getirdiği bir ürün olarak görmektedirler. Pek çok tür çözümleme çalışmalarında, adım şeması çözümleme aracı olarak kullanılmış ve bu amaçla Swales'in (1990) adım tanımı benimsenmiştir. Adımlar sözcüksel-dilbilgisel birimlerden çok söylem birimleri olarak görülmektedir. Crookes (1986) çözümleme birimi olarak tümceyi ele almıştır. Hopkins ve Dudley-Evans (1986) adımı işlevsel açıdan değerlendirmiş ve Dubois (1997), adımın yan tümce kadar küçük bir birim olabileceğini öne sürmüştür.

Swales (1990) adımı belli yazı türlerinde metinsel düzenliliği belirtmek için kullanılan işlevsel bir birim olarak tanımlamaktadır. İletişim amaçlarına bağlı olarak adımlar bir tümceden paragrafa kadar uzanan uzunluk ve büyüklük açılarından değişiklik gösterebilirler, ancak en az bir önerme bildirmek zorundadırlar (Connor ve Mauranen, 1999).

Swales ve Feak (1994) tür çözümlemesini hedef kitle, amaç, metnin düzenlenmesi ve sunulması gibi pek çok etkenin bir araya getirdiği bir ürün olarak görmektedirler. Pek çok tür çözümleme çalışmalarında, adım şeması çözümleme aracı olarak kullanılmış ve bu amaçla Swales'in (1990) adım tanımı benimsenmiştir. Adımlar sözcüksel-dilbilgisel birimlerden çok söylem birimleri olarak görülmektedir. Swales (1990) adımı belli yazı türlerinde metinsel düzenliliği belirtmek için kullanılan işlevsel bir birim olarak tanımlamaktadır. İletişim amaçlarına bağlı olarak adımlar bir tümceden paragrafa kadar uzanan uzunluk ve büyüklük açılarından değişiklik gösterebilirler, ancak en az bir önerme bildirmek zorundadırlar (Connor ve Mauranen, 1999). Bu çalışmada da Swales'in (1990) adım tanımı çözümleme birimi olarak kullanılmış, çözümlemeler hem tümce hem de yan tümce düzeyinde yapılmıştır.

Bilimsel metinler içerisinde araştırma makalesi “zamanın egemen anlatısı” olarak nitelendirilmektedir (Montgomery, 1996). Araştırma makalelerinin farklı bölümlerinin dilbilimciler tarafından çözümlenmesi yıllardır süregelmektedir. En çok incelenen bölüm Giriş bölümüdür (Burgess, 1997; Swales, 1981; 1990). Farklı dillerde yazılmış araştırma makalelerinin metinsel yapıları da incelenerek kültürler-arası karşıtsal çözümlemeler yapılmıştır. Taylor ve Chen (1991) Çinli ve Amerikalı araştırmacıların akademik yayınlarının giriş bölümlerini Swales'in (1981) modelinikullanarak incelemiş ve karşılaştırmıştır. Giriş bölümlerinden sonra sıklıkla araştırılan bir diğer bölüm Tartışma ve Sonuç bölümleri olmuştur (Bitchener ve Baştürkmen, 2006; Brett, 1994; Dudley-Evans, 1994; Holmes, 1997; Hopkins ve Dudley-Evans, 1988; Kanoksilapatham, 2005; Williams, 1999). Yang ve Allison'un (2003) uygulamalı dilbilim alanında yazılmış İngilizce araştırma makalelerinin tartışma ve sonuç bölümlerini çözümlemiş ve bu bölümlerde sonuçların yorumlanmasının çok baskın olduğunu, iletişimsel olarak bu bölümün sonuçların değerlendirildiği bir bölüm olduğunu ileri sürmüşlerdir.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013



Yöntem

Bu çalışmanın genel amacı anadili İngilizce olan araştırmacılar ile anadili Türkçe olan araştırmacıların çalışmalarını etkili yazma kuralları bağlamında Dudley-Evan'ın (1994) araştırma makalelerinin tartışma ve sonuç bölümlerinde çözümleme modeli olarak kullanılan adım şeması çerçevesinde incelemek ve bu iki grup arasında karşılaştırma yapmaktır. Çalışma özellikle araştırma makalelerinin tartışma ve sonuç kısımlarının araştırma yazım biçimleri açısından İngiliz ve Türk akademisyenlerin çalışmalarını karşılaştırmayı hedeflemektedir.

Veri oluşturan derlem Eğitim Bilimleri ve Öğretmen Yetiştirme Temel alanında İngilizce (İngilizce ve Yabancı Dil Olarak İngilizce Derlemler) ve Türkçe (Türkçe Derlem) yazılmış altmış araştırma makalesinden oluşmaktadır. Gnutzmann ve Oldenburg (1991) bilimsel metinlerdeki metinsel yapıların tekbiçimliliğinin metinlerin hangi bilim alanında yazıldığına bağlı olduğunu ileri sürmektedir. Bu nedenle bu çalışmadaki metinler araştırmacıların uzmanlık alanı olmasına bağlı olarak Eğitim Bilimleri ve Öğretmen Yetiştirme alanından seçilmiştir. Çalışmada araştırma makalelerinin tartışma ve sonuç bölümleri karşıtsal tür çözümlemesi yöntemi ile incelenmiştir.

Tartışma bölümleri genellikle sonuçların yorumlandığı bölümken, sonuç bölümü ise bulguların değerlendirildiği ve çalışmanın alana katkısının anlatıldığı yerdir. İletişimsel amaçlar açısından bakıldığında tartışma ve sonuç bölümleri kavramsal olarak iki ayrı bölümdür. Ancak tam olarak iki bölümün sınırları çizilemediği için birçok çalışmada bu bölümlerin birlikte verildiği görülmektedir. Swales ve Feak (1994) tartışma ve sonuç bölümlerinin ayrımın zor olduğunu ileri sürerek, incelemelerin içerik odaklı yapılmasını önermiştir. Bu nedenle bu çalışmada da çözümleme sonuçlarını takip eden Tartışma ve Sonuç bölümleri incelenmiş, çözümleme biçimi olarak Dudley-Evans'ın (1994) adım çözümlemesi için önerdiği taslağa bağlı kalınarak, adımların değerlendirilmesinde içerik ve dilsel ölçütler gözönünde bulundurulmuştur. Adım çözümlemesinin birimleri olan adımlar iletişimsel amaçları gerçekleştirmekte ve dilbilimsel sınırlılıklar içinde tanımlanabilmektedir. Ek olarak, adım çözümlemesi için hazırlanacak olan bir kodlama şeması çalışmayı nicel olarak da yorumlanabilir hale getirmektedir. Bu nedenle bu çalışmada adım şeması çözümleme modeli olarak kullanılmıştır (Tablo 1).

Tablo 1. İnceleme modeli: Araştırma makaleleri tartışma ve sonuç bölümlerindeki adımlar (Dudley-Evans, 1994).

Adım 1 <i>Art Alan Bilgisi</i>	Artalan Bilgisinin Verilmesi Kuramsal alt alan bilgisinin belirtilmesi Araştırmanın amacının belirtilmesi İzlenen yöntemin belirtilmesi Geçmişte bu konuyla ilgili yapılan araştırmaların belirtilmesi
Adım 2 <i>Sonuçların Bildirimi</i>	Sonuçların Bildirilmesi Sayısal değer/ istatistiksel sonuçların belirtilmesi Nitel çalışmalar için görüşme/gözlem verilerinin sunulması
Adım 3 <i>Bulguların Bildirimi</i>	Bulguların Bildirilmesi Sonuçlar bölümünde verilen bulguların yorumlanması, değerlendirilmesi
Adım 4 <i>Beklenmeyen Çıktı</i>	Beklenmeyen Çıktı Beklenenin dışında olan sonuç veya bulguların belirtilmesi
Adım 5 <i>Geçmişte</i>	Geçmişte Yapılan Çalışmalara Gönderme Yapmak Artalanı oluşturmak veya alt alan için temel

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013



<i>Yapılan Çalışmalara Gönderme</i>	oluşturmak Sonuçları veya bulguları benzerlik veya farklılık açısından ilişkilendirmek İleri sürülen iddiaları, açıklamaları ve önerileri desteklemek
Adım 6 <i>Açıklama</i>	Açıklama yapmak Beklenmeyen çıktı/geçmişte yapılan çalışmaların bulgularından farklı sonuç veya bulgular için açıklama yapmak
Adım 7 <i>İddia</i> <i>a) çıkarım</i> <i>b) varsayım</i>	Çıkarım ve Varsayımda bulunmak Sonuçlardan ortaya çıkan genel önermeler Makalenin araştırma alanına katkısı (Çıkarımlar varsayımlardan daha güçlü biçimde ifade edilirler)
Adım 8 <i>Sınırlılık</i>	Sınırlılıkların Belirtilmesi Araştırmanın yöntemi, bulguları ve iddiaları ile ilgili sınırlılıkları Araştırma sonuçlarının genellenememesi ile ilgili sınırlılıklar
Adım 9 <i>Öneriler</i>	Gelecekteki çalışmalar için öneriler sunmak Gelecekte ne tür çalışmalara gereksinim duyulduğu belirtilmesi Araştırma yöntemin geliştirilmesi/iyileştirilmesi ile ilgili öneriler Sonuçların uygulanması ile ilgili öneriler

Adım çözümlemesinin güvenilirliğini sağlamak için değerlendiriciler arası güvenilirlik ölçümü yapılmıştır. Araştırmacılar öncelikle metni nasıl kodlayacakları ile ilgili uzlaşma varmışlar ve kodlama şemasını oluşturmuşlardır. Bu kodlama şemasını oluştururken İngilizce olan modelin Türkçe hangi terimlerle ifade edileceği konusunda da fikir birliğine varmışlardır. Her iki araştırmacı dil eğitimi alanında uzmandır. Ayrıca çözümleme öncesinde bir pilot çalışması oluşturmak üzere, İngilizce, Yabancı Dil Olarak İngilizce ve Türkçe ikiye makale seçilerek, ayrı ayrı araştırmacılar tarafından kodlanmış ve farklı yorumlanan adımlar netleştirilmiştir. Kodlamadaki farklılıklar tartışılmış ve kodlama ölçütleri tekrar gözden geçirilmiştir

Bu doğrultuda bu çalışma kapsamındayanan aranan sorular şunlardır;

1. Anadili İngilizce olan araştırmacıların basılmış İngilizce araştırma makalelerinin *Tartışma ve Sonuç* bölümlerindeki adım şeması nasıldır?
2. Anadili Türkçe olan araştırmacıların basılmış İngilizce araştırma makalelerinin *Tartışma ve Sonuç* bölümlerindeki adım şeması nasıldır?
3. Anadili Türkçe olan araştırmacıların basılmış Türkçe araştırma makalelerinin *Tartışma ve Sonuç* bölümlerindeki adım şeması nasıldır?
4. Ana dili Türkçe olan araştırmacılar tarafından Türkçe ve İngilizce basılmış makalelerin *Tartışma ve Sonuç* bölümlerindeki adım şemaları arasında ne gibi benzerlikler ve farklılıklar vardır?

Eğitim Bilimleri ve Öğretmen Yetiştirme alanında yazılmış makalelerin bulunacağı dergilerin seçiminde Nwogu (1997) tarafından öne sürülen üç ölçüt- temsil edebilirlik, saygınlık, ve

erişilebilirlik dikkate alınmıştır. Söylemin dinamik yapısına bağlı olarak bütüncü son 7 yıl içerisinde basılmış tek yazarlı özgün araştırma makalelerini kapsamaktadır.

Üç ayrı ulamda hazırlanan derlemler sırasıyla anadili İngilizce olan araştırmacıların yazdığı İngilizce araştırma makaleleri (İngilizce Derlem), ikinci ulam anadili Türkçe olan araştırmacıların yazdığı İngilizce araştırma makaleleri (Yabancı Dil Olarak İngilizce) ve son olarak üçüncü ulam anadili Türkçe olan araştırmacıların yazdığı Türkçe araştırma makaleleri (Türkçe Derlem) biçiminde sınıflandırılmıştır. Makalelerin her biri farklı yazarlar tarafından üretilmiş metinlerdir. Bu çalışmada aynı yazarların İngilizce ve Türkçe makaleleri arasındaki farklılıklar ve benzerlikler incelenmemiş, diller arası karşılaştırmaya gidilmiştir.

Her iki araştırmacının birbirinden bağımsız olarak değerlendirdikleri adımların kodlayıcılar arası Kappa değerleri aşağıdaki tabloda belirtilmiştir. Bu çalışmada sözbilimsel adımların çeşitliliğine ve değerlendirici sayısının iki kişi olmasına bağlı olarak kodlayıcılar arasındaki karşılaştırmalı uyuşmanın güvenilirliğini Cohen'in Kappa (Orwin, 1994) değeri ile hesaplanmıştır. Kappa değerlerinin yorumlanmasında aşağıda verilen değerler (Landis ve Koch, 1977) göz önünde bulundurulmuştur (Tablo 2). Önemli derecede uyuşma olduğunu gösteren Kappa değerleri adımların araştırmacılar tarafından tanımlanabildiğini ve işlevleri hakkında uzlaşıldığını göstermiştir.

Tablo 2. Kodlayıcılar arası Kappa değeri

Derlemler	Kappa Değeri
İngilizce Derlem	0.76
Yabancı Dil Olarak İngilizce Derlem	0.74
Türkçe Derlem	0.67

Bulgular

Bu çalışmada yayın dili İngilizce olan dergilerde anadili Türkçe ve İngilizce olan araştırmacıların yayınladığı İngilizce makaleler (İngilizce ve Yabancı Dil Olarak İngilizce derlemler) ve yayın dili İngilizce ve Türkçe olan dergilerde, anadili Türkçe olan araştırmacılar tarafından yazılmış Türkçe makaleler (Türkçe Derlem), Dudley-Evans'ın (1994) adım şeması çözümleme modeli çerçevesinde incelenmiştir. Tekrarlayan adım döngülerinin toplam sayısı bulunmuş, sonrasında farklı adımların sıklık ve yüzdeleri hesaplanarak genel bir değerlendirme yapılmıştır. Her bir derlem için oluşturulan sıklık ve yüzde tabloları diğerleriyle karşılaştırılmıştır.

Çözümleme kapsamında yer alan araştırma makaleleriyle ilgili genel olarak elde edilen bulguların başında makalelerde *Tartışma* ve *Sonuç* bölümlerinin farklı başlıklarla sunulması gelmektedir. Araştırma soruları içinde araştırmacıların kullandıkları başlıkların sorgulanmamasına rağmen araştırılan gruplar arasında bu konuda belirgin farklar görülmesi derlemlerde yer alan alt başlıkların da incelenmesi gerektiğini göstermiştir. İngilizce yazılmış makalelerde *Sonuçlar (Results)* bölümünü genellikle aşağıdaki tabloda belirtilen bölümler takip etmiştir (Tablo 3).

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013

Tablo 3. İngilizce derlemde *Sonuçlar (Results)* bölümünü izleyen alt başlıklar

MAKALELERİN SON BÖLÜMÜNDE BULUNAN ALT BAŞLIKLAR	İNGİLİZCE	YABANCI DİL OLARAK İNGİLİZCE
Concluding remarks	0	1
Conclusion	13	7
Conclusion and Discussion	0	2
Conclusion and Implications	2	1
Conclusions, implications, and directions for future research	1	0
Discussion	11	10
Discussion of findings	1	1
Discussion of results	0	1
Educational significance and conclusions	1	0
Future Research	1	1
Implications	0	1
Implications and Recommendations	0	1
Implications for teacher education	1	0
Limitations	0	1
Limitations and suggestions for future research	0	1
Possibilities for future research	2	1
Results and Discussion		

Anadili İngilizce olan araştırmacıların yazdıkları araştırma makalelerinde *Sonuçlar* bölümünü izleyen bölümlerde en çok tercih edilen başlıkların *Conclusion* ve *Discussion* olduğu görülmektedir. Türk araştırmacıların ürettikleri İngilizce araştırma makalelerinde ise bunun tersi bir sıralama görülmektedir. En sık kullanılan başlıklar *Discussion* ve *Conclusion* biçimindedir. Türkçe makalelerdeki yapılanma ise aşağıda Tablo 4’de verilmektedir.

Tablo 4. Türkçe makalelerin son bölümlerinde kullanılan alt başlıklar

TÜRKÇE MAKALELERİN SON BÖLÜMÜNDE BULUNAN ALT BAŞLIKLAR	ALT BAŞLIKLARI İÇEREN MAKALE SAYISI
Sonuç (lar) ve Öneriler	9
Sonuç/Tartışma	1
Sonuç Tartışma ve Öneriler	1
Öneriler	2
Tartışma	4
Tartışma ve Sonuç	2
Tartışma ve Yorum	1
Sonuçlar	1

Türkçe araştırma makalelerinde sonsöz işlevini gören bölümlerde daha sınırlı bir alt başlık kullanımı görülmektedir. Alt başlıklar yoğunlukla Sonuç(lar) ve Öneriler biçiminde verilmiştir. Tartışma ve Yorum başlığının sadece bir makalede kullanımı ile dikkat çekmektedir. Sadece iki makalede son söz olarak Öneriler başlığı görülmüştür. Genel olarak eğilim Sonuç ve Tartışma başlıklarının kullanılması yönündedir. Anadili Türkçe ve İngilizce olan araştırmacıların yazdığı İngilizce makalelerde bu işlevi gerçekleştiren bölümlere verilen başlıklarla Türkçe basılmış makalelerdeki başlıklar karşılaştırıldığında İngilizce makalelerdeki çeşitlilik ayırdedici bir özelliktir.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013

Araştırma makalelerinin Tartışma ve Sonuç bölümlerinin Dudley-Evans (1994) tür çözümleme modeline göre çözümlenmiş sözbilimselyapılarının özellikleri araştırma sorularına göre sırasıyla verilecektir.

(1) *Anadili İngilizce olan araştırmacıların basılmış İngilizce araştırma makalelerinin Tartışma ve Sonuç bölümlerindeki adım şeması nasıldır?*

Anadili İngilizce olan araştırmacıların adım şemaları çözümlendiğinde aşağıda belirtilen sonuçlara ulaşılmıştır (Tablo 5).

Tablo 5. İngilizce derlemin adım sayısı açısından değerlendirilmesi

İNGİLİZCE MAKALELER	ADIM SAYISI <i>f</i>	YÜZDE %
Kuramsal art alan bilgisinin verilmesi	27	2.43
Araştırmacınınamacının belirtilmesi	26	2.34
İzlenen yöntemin belirtilmesi	30	2.70
Geçmişte konuyla ilgili yapılan araştırmaların belirtilmesi	47	4.23
Sonuçların bildirimi	48	4.32
Bulguların bildirimi	394	35.43
Beklenmeyen çıktı	18	1.62
Geçmiş çalışmalara art alan oluşturmak için gönderme yapmak	2	0.18
Geçmiş çalışmalara gönderme yapmak-destekleme amaçlı	99	8.90
Geçmiş çalışmalara gönderme yapmak-karşılaştıma amaçlı	39	3.51
Açıklama yapmak	16	1.44
Çıkarımda bulunmak	230	20.68
Varsayım öne sürmek	68	6.12
Sınırlılık belirtmek	29	2.61
Gelecekte ne tür çalışmalara gereksinim duyulduğunun belirtilmesi	31	2.79
Araştırma yönteminin geliştirilmesi/iyileştirilmesi ile ilgili öneriler	8	0.72

En sık kullanılan adım %35.43 oranıyla *Bulguların Bildirilmesi*'dir, bulguların bildirilmesini ise %20.68'lik kullanım oranıyla *Çıkarımda Bulunmak* adımı izlemektedir. Geçmişte yapılan çalışmalara art alan oluşturmak için gönderme yapma işlevini gerçekleştiren adım kullanımı ise sadece % 0.18 oranındadır. Araştırmanın bulgularını destekleme amacıyla geçmişte yapılan çalışmalara gönderme yapma ise % 8.90 oranında gerçekleştirilmiştir.

(2) *Anadili Türkçe olan araştırmacıların basılmış İngilizce araştırma makalelerinin Tartışma ve Sonuç bölümlerindeki adım şeması nasıldır?*

Anadili Türkçe olan araştırmacıların kullandıkları adımlar sayısal ve yüzde olarak Tablo 6'da belirtilmiştir.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013



Tablo 6.Yabancı Dil Olarak İngilizce derlemin adım sayısı açısından değerlendirilmesi

YABANCI DİL OLARAK İNGİLİZCE MAKALELER	ADIM SAYISI f	YÜZDE %
Kuramsal art alan bilgisinin verilmesi	20	1.79
Araştırmacının amacının belirtilmesi	45	4.02
İzlenen yöntemin belirtilmesi	13	1.16
Geçmişte konuyla ilgili yapılan araştırmaların belirtilmesi	49	4.38
Sonuçların bildirimi	42	3.75
Bulguların bildirimi	443	39.59
Beklenmeyen çıktı	5	0.45
Geçmiş çalışmalara art alan oluşturmak için gönderme yapmak	4	0.36
Geçmiş çalışmalara gönderme yapmak-destekleme amaçlı	159	14.21
Geçmiş çalışmalara gönderme yapmak-karşılaştıma amaçlı	30	2.68
Açıklama yapmak	7	0.63
Çıkarımda bulunmak	189	18.89
Varsayım öne sürmek	38	3.40
Sınırlılık belirtmek	35	3.13
Gelecekte ne tür çalışmalara gereksinim duyulduğunun belirtilmesi	34	3.04
Araştırma yönteminin geliştirilmesi/iyileştirilmesi ile ilgili öneriler	6	0.34

Türk araştırmacıların oluşturduğu araştırma makalelerinin *Tartışma ve Sonuç* bölümlerinde en sık kullanılan adım %39.59 oranıyla *Bulguların Bildirimi*'dir. Bulguların bildiriminden sonra %18.89 kullanım oranıyla *Çıkarımda Bulunmak* ve %14.21 ile *Geçmişte Yapılan Çalışmalara Desteklemek Amaçlı Gönderme Yapmak* adımları izlemektedir. En az kullanılan adım ise *Araştırma Yönteminin Geliştirilmesi/İyileştirilmesi İle İlgili Öneriler* (%0.34) adımıdır. İngilizce yazılan metinlerde yazarların anadili metinlerin oluşumunda belirgin bir değişiklik yaratmamıştır. Ana dili Türkçe olan araştırmacıların kullandıkları adımlar, ana dili İngilizce olan araştırmacıların kullandıkları adımlarla sayısal olarak oldukça benzerdir.

3)Anadili Türkçe olan araştırmacıların basılmış Türkçe araştırma makalelerinin *Tartışma ve Sonuç* bölümlerindeki adım şeması nasıldır?

Türkçe derlem adım yapısı ve sayılarına bağlı olarak İngilizce derlemelerden oldukça farklı bir yapı ortaya koymaktadır. *İzlenen Yöntem* adımı hiçbir araştırma makalesinin tartışma ve sonuç bölümünde adım olarak yer almamıştır. Ek olarak, *Beklenmeyen Çıktı* adımı yine makalelerin söz konusu bölümlerinde gözlemlenmemiştir. Ana dili Türkçe olan araştırmacıların basılmış Türkçe araştırma makalelerinin *Tartışma ve Sonuç* bölümlerindeki adım şeması ile ilgili bulgular Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7. Türkçe derlemin adım sayısı açısından değerlendirilmesi

TÜRKÇE MAKALELER	ADIM SAYISI <i>f</i>	YÜZDE %
Kuramsal art alan bilgisinin verilmesi	24	4.55
Araştırmacının amacının belirtilmesi	7	1.33
İzlenen yöntemin belirtilmesi	0	0.00
Geçmişte konuyla ilgili yapılan araştırmaların belirtilmesi	34	6.44
Sonuçların bildirimi	7	1.33
Bulguların bildirimi	210	39.77
Beklenmeyen çıktı	0	0.00
Geçmiş çalışmalara art alan oluşturmak için gönderme yapmak	7	1.33
Geçmiş çalışmalara gönderme yapmak-destekleme amaçlı	55	10.42
Geçmiş çalışmalara gönderme yapmak-karşılaştıma amaçlı	4	0.76
Açıklama yapmak	1	0.19
Çıkarımda bulunmak	140	26.52
Varsayım öne sürmek	13	2.46
Sınırlılık belirtmek	7	1.33
Gelecekte ne tür çalışmalara gereksinim duyulduğunun belirtilmesi	16	3.03
Araştırma yönteminin geliştirilmesi/iyileştirilmesi ile ilgili öneriler	3	0.57

İngilizce derlemlerindeki kullanıma benzer şekilde *Bulguların Bildirimi* (%39.77) yine en sıklıkla kullanılan adımdır. Onu izleyen adım ise %26.52 şeklinde bir oranla *Çıkarımda Bulunmak* adımdır. En az sıklıkla kullanılan adımlar ise *Açıklama Yapmak* (%0.19) ve *Araştırma Yönteminin Geliştirilmesi/İyileştirilmesi ile ilgili Öneriler* (%0.57) biçimindedir. Türkçe derlem ve İngilizce derlemlerdeki bazı adım oranları birbirlerinden farklılık göstermektedir.

(4) *Ana dili Türkçe olan araştırmacılar tarafından Türkçe ve İngilizce basılmış makalelerin Tartışma ve Sonuç bölümlerindeki adım şemaları arasında ne gibi benzerlikler ve farklılıklar vardır?*

Anadili Türkçe olan araştırmacıların yazdıkları Türkçe ve İngilizce metinler karşılaştırıldığında bazı farklılıklar görülmektedir. Aynı anadile sahip araştırmacılar, farklı dillerde metin üretiminde farklı yapılar sergilemektedir. Özet olarak tüm derlemlerdeki adım şemalarının görüntüsü aşağıda verilen şekilde ortaya çıkmıştır (Tablo 8). Tabloda tüm derlemlerde kullanılan adım sıklıkları yüzde biçiminde görülmektedir.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013



Tablo 8. İngilizce, Türkçe ve Yabancı Dil Olarak İngilizce derlemelerinde yer alan adımların karşılaştırılması

	İNGİLİZCE MAKALELER	YABANCI DİL OLARAK İNGİLİZC E	TÜRKÇE
	%	%	%
Kuramsal art alan	2.43	1.79	4.55
bilgisinin verilmesi			
Araştırmacının	2.34	4.02	1.33
amacının belirtilmesi			
İzlenen yöntemin	2.70	1.16	0.00
belirtilmesi			
Geçmişte konuyla ilgili	4.23	4.38	6.44
yapılan araştırmaların			
belirtilmesi			
Sonuçların bildirimi	4.32	3.75	1.33
Bulguların bildirimi	35.43	39.59	39.77
Beklenmeyen çıktı	1.62	0.45	0.00
Geçmiş çalışmalara art	0.18	0.36	1.33
alan oluşturmak için			
gönderme yapmak			
Geçmiş çalışmalara	8.90	14.21	10.42
gönderme yapmak-			
destekleme amaçlı			
Geçmiş çalışmalara	3.51	2.68	0.76
gönderme yapmak-			
karşılaştırma amaçlı			
Açıklama yapmak	1.44	0.63	0.19
Çıkarımda bulunmak	20.68	18.89	26.52
Varsayım öne sürmek	6.12	3.40	2.46
Sınırlılık belirtmek	2.61	3.13	1.33
Gelecekte ne tür	2.79	3.04	3.03
çalışmalara gereksinim			
duyulduğunun			
belirtilmesi			
Araştırma yönteminin	0.72	0.34	0.57
geliştirilmesi/			
iyileştirilmesi ile ilgili			
öneriler			

Üç ayrı derlemde yer alan adımların karşılaştırılmasında en öne çıkan farklılık kuramsal alt alanın verildiği adımla ilgilidir. Türkçe yazılmış araştırma makalelerinin tartışma bölümlerinde kuramsal art alan bilgisinin verilmesi (%4.55) diğer derlemelere oranla daha yüksektir. Benzer şekilde Türkçe derlemde çıkarımda bulunma adımları (% 26.52) diğer iki derleme kıyasla daha

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013

fazladır. Bulguların bildirimi ise anadili Türkçe olan araştırmacılar tarafından yazılmış Türkçe ve İngilizce metinlerde benzer bir oran sergilemektedir (%39.77 ve % 39.59). Bir diğer göze çarpan farklılık ise Türkçe metinlerde İngilizce metinler oranla sonuçların bildirimine daha az yer verilmesidir (% 1.33). Son olarak Türkçe metinlerde *İzlenen Yöntemin Belirtilmesi* ve *Beklenmeye Çıktı* adımlarının Türk yazarlar tarafından kullanılmamış olmasıdır.

Son Söz

Betimleyici yaklaşımın benimsendiği bu çalışmada uluslar arası ve ulusal dergilerde yayınlanmış İngilizce ve Türkçe araştırma makalelerinin tartışma ve sonuç bölümlerinden üç farklı derlem oluşturulmuş, Dudley-Evans'ın (1994) söz konusu bölümlerin çözümlemesinde kullanılan adım şeması temel alınarak tür yapıları çözümlenmiş ve aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır. Tür odaklı yaklaşım bu çalışma için kullanışlı bir çerçeve oluşturmuştur. Böylelikle üç ayrı grup olarak incelenen metinler sistematik bir hale getirilerek tür yapıları karşılaştırılabilmektedir.

Metinsel çözümleme sonucunda çözümleme modelinde belirtilen adımların hepsinin İngilizce makalelerde yer aldığı görülmüştür. Nicel ve nitel olarak bakıldığında gerek adımların sayısı gerekse örüntüler arasında belirgin bir fark olmadığı görülmüştür. İngilizce makaleler genel olarak art alan bilgisinin verilmesiyle başlamış, sonuç bölümlerinde ise araştırmacının sınırlılıkları ve gelecekte yapılacak olan çalışmalar için öneriler sunulmuştur.

Çalışmanın bulguları anadili Türkçe olan araştırmacıların İngilizce metinlerinde anadili İngilizce olan meslektaşlarından farklı bir yapı ve yazma biçimi kullanmadıklarını ortaya çıkarmıştır. Dolayısıyla, sözbilimsel yapı söz konusu olduğunda Kaplan (1966)'ın belirttiğinin aksine biçimde Türkçe, İngilizce akademik yazmaya olumsuz bir etkiye bulunmamaktadır. Türk araştırmacılar İngilizce metinlerde anadili İngilizce olan araştırmacılarla aynı biçimsel yapıları kullanmaktadırlar. Ancak Türk araştırmacıların araştırma makalelerinin etki faktörü yüksek dergilerde basılmış olması hale hazırda İngiliz-Amerikan ölçünlerine uyum sağlama ön koşulunu gerçekleştirmiş olmalarıyla açıklanabilir. Bu sonuçlar İngilizce akademik makalelerde anadilden bağımsız İngilizce standart bir dil kullanımının yaygın olduğunu bir kez daha doğrulamaktadır (Genç ve Bada, 2010).

Türk araştırmacıların Türkçe makalelerinin sözbilimsel yapısı İngilizceden belirgin bir farklılık göstermektedir. Türkçe makalelerin tartışma ve sonuç bölümlerinin hiçbirisinde izlenen yöntemle ilişkin önerme kullanılmamıştır. Benzer şekilde, çalışmalarda beklenmeyen çıktı yoktur. Bir diğer farklılık da Türkçe metinlerin yapıları ile ilgilidir. İngilizce makalelerin tartışma ve sonuç bölümlerinden farklı olarak Türkçe makalelerin pek çoğu art alan bilgi vermek yerine doğrudan bulgularla başlamış, sonuç bölümü ise sınırlılıklar ve gelecek araştırmalarla ilgili öneri sunmak yerine daha çok pedagojik önermelerle sonlandırılmıştır.

Bu araştırmada sadece makaleler bir ürün olarak ele alınmış, metin odaklı bir araştırma yapılmıştır. Karşıtsal sözbilim alanında bir başlangıç niteliğindedir. Gelecekte bu konuyla ilgili yapılacak pek çok çalışmaya gereksinim vardır. Bundan sonra yapılacak olan çalışmalarda akademisyenlerin metinlerini hangi süreçlerden geçerek ürettiklerine de bakılarak sürece dönük bir değerlendirmeye gidilmesinde fayda vardır. Yazarlardan nitel araştırma yöntemlerinin araçlarını (gözlem, görüşme, günlük tutma gibi) kullanarak elde edilecek olan veriler, süreci anlamaya yardımcı olacak, pedagojik anlamda daha sağlam temelli akademik yazma öğretimi/öğrenimi için yöntem ve yaklaşımların oluşturulmasına destek verecektir (Baştürkmen, 2012). Ayrıca çözümleme tartışma ve sonuç bölümleri ile sınırlı tutulmuştur. Gelecekte yapılacak olan çalışmalarda tüm bölümlerin adım çözümlemesi yapılarak, bölümlerin birbirleriyle olan ilişkilerine bakılabilir.

Bu çalışma sırasında Türkçe yazılmış makale bulmakta oldukça güçlük çekilmiştir. Bu da Türk araştırmacıların ulusal yayınlarda dahi İngilizce yazmayı tercih etmiş olmalarından

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013



kaynaklanmıştır. Türkiye’de bilim dilinin giderek İngilizceye dönüşmesi ayrı bir araştırma konusudur. Türk yazarların İngilizce yazmayı tercih etme nedenlerinin araştırılması gelecekte Türkçe akademik yazmanın gelişmesi için çok faydalı olacaktır.

KAYNAKÇA

- ALTUN, A. ve RAKICIOĞLU, A. Ş. (2004). A corpus approach to abstracts in academic writing. *Eurasian Journal of Educational Research*, (17):1-13.
- BAŞTÜRKMEN, H. (2012). A genre-based investigation of discussion sections of research articles in dentistry and disciplinary variation. *Journal Of English For Academic Purposes*, 11, 134-144.
- BHATIA, V. (1993). *Analysing genre. Language use in Professional settings*. London & New York: Longman.
- BITCHENER, J. ve BASTURKMEN, H. (2006). Perceptions of the difficulties of postgraduate L2 thesis students writing the discussion section. *Journal of English for Academic Purposes*, 5, 4-18.
- BRETT, P. (1994) A genre analysis of the Results section of sociology articles. *English for Specific Purposes* 11: 33-49.
- BURGESS, S. (1997). *Discourse variation across cultures: a genre analytic study of writing in linguistics*. Yayınlanmamış doktora tezi, University of Reading.
- CONNOR, U. , DAVIS, K. ve DERYCKER, T. (1995). Correctness and clarity in applying for overseas jobs: a cross cultural analysis of U.S. and Flemish applications. *Text*, 15 (4), 457-476.
- CONNOR, U. (1996). *Contrastive rhetoric: Cross-cultural aspects of second-language writing*. New York: Cambridge University Press.
- CONNOR, U. (1997). Comparing research and not-for-profit grant proposals. *Written discourse in philanthropic fundraising. Issues of language and rhetoric*, 45-64. Indiana University Center on Philanthropy. Working Papers, 98-13. Indianapolis, IN
- CONNOR, U., K. PRECHT, ve T. UPTON (2002). Business English: Learner Data from Belgium, Finland and the U.S. *Computer Learner Corpora, Second Language Acquisition, and Foreign Language Teaching*. Ed. S. Granger, J. Hung, and S. Petch-Tyson. Amsterdam: John Benjamins. 175-94.
- CONNOR, U. (2004). Intercultural rhetoric research: Beyond texts. *Journal of English for Academic Purposes*, 3, 291-304
- CONNOR, U., VE MAURANEN, A. (1999). Linguistic analysis of Grant proposals: European Union research grants. *English for Specific Purposes*, 18 (1), 47-62.
- CROOKES, G. (1986). Towards a validated analysis of scientific text structure. *Applied Linguistics* 7 (1):57-70.
- DOYURAN, Z. (2009) Conciliation of Knowledge through Hedging in Turkish Scientific Articles, *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi* Cilt 26 Sayı 1, Haziran, ss.85-100.
- DUBOIS, B.L. (1997) *The Biomedical Discussion Section in Context*. Ablex Publishing Corporation

- DUDLEY-EVANS, T. (1986). Genre analysis: an investigation of the introduction and discussion sections of MScdissertations. *LSU: University of Aston. ESP Collection*. No. 3.5H/16.
- DUDLEY-EVANS, T. (1994) Genreanalysis: an approach to text analysis for ESP. M. Coulthard (Ed.) içinde, *Advances in Written Text Analysis*. London: Routledge. 219-228
- DUSZAK, A. 1994. Academic discourse and intellectual styles, *Journal of Pragmatics*, 21, 291-313
- FLOWERDEW, J. (1999a). Attitudes of Journal editors to nonnative speaker contributions. *TESOL Quarterly*, 35 (1), 121-149.
- FLOWERDEW, J. (1999b). Writing for scholarly publication in English: The case of Hong Kong. *Journal of Second Language Writing*, 8, 123-145.
- GENÇ, B. ve BADA, E. (2010). English as a World Language in Academic Writing. The Reading Matrix, 10(2), ss.142-151.
- GOSDEN, H. (1992). Research writing and NNSs: From the editors. *Journal of Second Language Writing*, 1(2): 123-139.
- GRABE, W. ve KAPLAN, R.B. (1989). Writing in a second language: contrastive rhetoric. Donald M. Johnson, Duane H. Roe (Eds) içinde. *Richness in Writing: Empowering ESL Students*. White Plains, NY: Longman, 263-283.
- GRAESSER A.C., SINGER M, ve TRABASSO T. (1994). Constructing inferences during narrative text comprehension. *Psychol. Rev.* 101: 371-95
- GNUTZMANN, C., ve OLDENBURG, H. (1991). Contrastivetextlinguistics in LSP research: Theoretical considerations and some preliminary findings. H. Schröder(Ed.) içinde, *Subject-orientedtext*, 103-136. Berlin, Germany and New York: de Gruyter.
- HINDS, J. (1982). Linguistics and written discourse in particular languages: contrastive studies: English and Japanese. *Annual Review of Applied Linguistics*, 3, 78-84.
- HOLMES, R. (1997). Genre analysis, and the social sciences: an investigation of the structure of research article discussion sections in three disciplines. *English for Specific Purposes*, 16(4), 321-337.
- HOPKINS, A. VE A. DUDLEY-EVANS (1988) A genre-based investigation of the discussion sections in articles and dissertations. *English for Specific Purposes* 7: 113-22.
- HYLAND, K. VE HAMP-LYONS, L. (2002). EAP: issues and directions, *Journal of English for Academic Purposes*. 1 (1): 1-12.
- JENKINS, S. ve HINDS, J. (1987). Business letter writing: English, French, and Japanese. *TESOL Quarterly*, 21, 327-349.
- KANOKSILAPATHAM, B. (2005) Rhetorical structure of biochemistry research articles. *English for Specific Purposes*, 24: 269-292.
- KAPLAN, R. B. (1966). Cultural thought patterns in intercultural education. *Language Learning*, 16, 1-20.
- KAPLAN, R.B. (1987). English in the language policy of the Pacific Rim. *World Englishes* 6, 137-148.
- KARAHAN, F. (2005) Tür Çözümlemesi Yönünden Düşün Davetiyelerine Yönelik Bir İnceleme, *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi* Cilt : 22 , Sayı 2 / ss. 105-133

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013



- LANDIS, J. R. ve KOCH, G. G. (1977). Themeasurement of observeragreementforcategorical data. *Biometrics* 33, 159-174.
- MARTIN, J. R., (1993). *A Contextual Theory of Language. In The Powers of Literacy -- A Genre Approach to Teaching Writing*, Pittsburgh, University of Pittsburgh Press
- MATALENE, C. (1985). Contrastiverhetoric: An American writing teacher in China. *College English*, 47, 789-806.
- MAURANEN, M. (1993). Contrastive ESP rhetoric: Metatext in Finnish-English economic texts. *English for Specific Purposes*, 12, 3-22.
- MCCARTHY, P. M., VE MCNAMARA, D. S. (2007). Are seven words all we need? Recognizing genre at the subsentential level. D. S. Mc Namara and G. Trafton (Eds.) içinde, *Proceedings of the 29th annual conference of the Cognitive Science Society*, 1295-1300.
- MILLER, C. R. (1984). Genre as socialaction. *Quarterly Journal of Speech*, 70, 151-167.
- MOHAN, B. A. ve LO, W. A. (1985). Academic writing and Chinese students: Transfer and development factors. *TESOL Quarterly*, 19, 515-534.
- MONTGOMERY, S. L. (1996) *The scientific voice*. New York: Guilford Press.
- OKTAR, L. (1991). *Contrastive analysis of specific rhetorical relations in English and Turkish expository paragraph writing*. Yayınlanmamış doktora tezi. İzmir, Turkey: Ege University.
- ORWIN R.G. (1994). Evaluating coding decisions. Cooper H, Hedges LV (Eds.) içinde. *The Handbook of Research Synthesis*. New York (NY): Russell Sage Foundation.
- ÖZYILDIRIM, I. (2001). Tür Çözümlemesi: Yönelimler, Yöntem ve Sınırlamalar. *Edebiyat Fakültesi Dergisi*, Cilt 18, Sayı 2, 67-78.
- ÖZYILDIRIM, I. (2003). Türkçe'de Köşe Yazılarının Bilişsel Yapıları, *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 20(2), 91-104
- RAIMES, A. (1991). Out of the woods: Emerging traditions in the teaching of writing. *TESOL Quarterly*, 25, 407-430.
- SEIDLHOFER, B. (2005). Key Concepts in ELT: English as a lingua franca. *ELT Journal*, Volume 59 (4), s.339-341.
- SWALES, J. M. (1981). *Aspects of article introductions*. Birmingham, UK: The University of Aston, Language Studies Unit.
- SWALES, J. (1990). *Genre Analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- SWALES, J.M. ve FEAK, C.B. (1994). *Academic Writing for graduate students: A course for non-natives speakers of English*. Ann Arbor, MI: University Michigan Press.
- TAŞ, E.E. (2008) *A corpus-based analysis of genre specific discourse of research: The phd thesis and there search article in ELT*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara, Türkiye: Orta Doğu Teknik Üniversitesi
- TAYLOR, G.ve CHEN, T. (1991). Linguistic, cultural, and subcultural issues in contrastive discourse analysis: Anglo-American and Chinese scientific texts *Applied Linguistics*, 12(3), 319-336.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013



-
- TIRKKONEN-CONDIT, S. (1996). Explicitness vs. Implicitness of Argumentation: An Intercultural Comparison. *Multilingua - Journal of Cross Cultural and Interlanguage Communication*. Volume 15, Issue 3, 257–274.
- YANG, R. ve ALLISON, D. (2003). Research articles in applied linguistics: Moving from results to conclusions. *English for Specific Purposes*, 22, 365-385.
- WIDDOWSON, H. G. (1979). The description in scientific language. H. G. Widdowson (Ed.) içinde, *Explorations in Applied Linguistics*, 57–61. Oxford: Oxford University Press.
- WILLIAMS, I. (1999) Results sections of medical research articles: analysis of rhetorical categories for pedagogical purposes *English for Specific Purposes*, 18: 347-66.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013





MURAT DAĞI'NDA ENDEMİZME ETKİ EDEN TOPOGRAFIK FAKTÖRLER (İÇ BATI ANADOLU)*

*Nurdan KESER***

ÖZET

İç Batı Anadolu bölümünde yer alan Murat dağı, Kütahya ve Uşak illeri arasında doğal sınırı oluşturur. Kartal Tepe zirvesiyle 2309 m'ye ulaşan dağ, Honaz dağından (2528 m) sonra Ege Bölgesinin en yüksek dağıdır. Ege Denizi ve Karadeniz havzalarına yönelen akarsuların önemli kollarının kaynağını aldığı kütle, bölgenin su deposu konumundadır. Derin vadilerin hakim olduğu flüviyal topografyanın yanı sıra buzul topografyası ve anakaya çeşitliliğine bağlı olarak volkanik, karst ve granit topografyasının da yer aldığı Murat dağı, endemik bitki türleri bakımından oldukça zengindir. Bu güne kadar yapılmış araştırmalarda saptanan 890 taksondan 116'sı Türkiye için endemiktir. Endemik tür oranı %13 olan saha, kendine özgü türlerde barındırır. Bu araştırmada yeryüzündeki dağılımlarında birçok coğrafi faktörün etkili olduğu endemik bitki türlerinin Murat dağındaki dağılımında etkili olan topografik faktörlerin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaçla, sahadaki endemik türlerin yer aldığı 115 lokalite incelenmiş, belirlenen topografik özelliklerin istatistiksel analizi yapılmıştır. Elde edilen tanımlayıcı istatistik verilerin değerlendirilmesiyle de endemik bitkiler ile yetişme ortamlarına ait topografik değişkenler arasındaki ilişki ortaya konmaya çalışılmıştır. Eldeki bu araştırmanın sonuçlarına göre; sahadaki endemik türlerin toplandığı bakılarda, Murat dağının lokasyonunun ve topografik özelliklerinin etkili olduğu, İran-Turan elementlerinin ağırlıklı olarak KB, Avrupa-Sibirya elementlerinin K, Akdeniz elementlerinin ise KB ve GB bakılarında tutunduğu belirlenmiştir. Endemiklerin % 73'ü toprak ve ana materyalde yararlanılabilir suyun yeterli olduğu, nispeten düşük eğimli yerlerde ve 1400-2000 m yükseltileri arasında yer almıştır. Bu yükselti aralığında yıllık ortalama sıcaklık 5-9 °C dolaylarında, yıllık ortalama yağış ise 780-1360 mm civarındadır. Endemikler, en fazla izolasyon koşullarının olduğu vadi tabanlarındadır. Sahadaki endemizmin, çoğunluğunu Mesozoik'e ait kireçtaşlarının oluşturduğu karbonatlı tortul kayalarda artış gösterdiği, belli bir toprak ve vejetasyon seçiciliğinin olmadığı, yükselti, bakı ve eğimden oluşan topografik faktörlerle anamateryalin belirleyici olduğu saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Endemik Bitki, Topografya, Murat Dağı, Kütahya, Uşak.

*Bu makale Crosscheck sistemi tarafından taranmış ve bu sistem sonuçlarına göre orijinal bir makale olduğu tespit edilmiştir.

** Yrd. Doç. Dr. Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilimler Eğitimi, E-posta: kesernurdan@yahoo.com.tr

TOPOGRAPHIC FACTORS AFFECTING ENDEMISM IN MURAT MOUNTAIN (CENTRAL-WESTERN ANATOLIA)

ABSTRACT

Located in the Central-Western Anatolia, Murat Mountain forms a natural border between Kütahya and Uşak provinces. Rising up to 2309 m with its KartalTepe summit, it is the highest mountain in Aegean Region after Honaz Mountain (2528 m). As a source of the important branches of rivers running through the basins of Aegean Sea and Black Sea, it is a sort of reservoir of the area. Besides the fluvial topography dominated by deep valleys, depending on glacial topography and bedrock diversity, with its volcanic, karst and granite topography, Murat Mountain is also rather rich in endemic plant species. 116 of the 890 taxa having been determined in researches so far are endemic to Turkey. The area, with its endemic species rate of 13%, harbours certain unique species. It is aimed in this research to determine the topographic factors affecting the distribution of endemic plant species, in whose global distribution various geographical factors are effective, in Murat Mountain. For this purpose, 115 localities harbouring the endemic species were researched and statistical analyses of the topographic characteristics determined were conducted. The relation between the endemic species and the topographic variables belonging to their habitats was analysed through assessment of the descriptive statistical data. Accordingly, it was found that location and topographic characteristics of Murat Mountain is a factor in the habitats of endemic species and that Irano-Turanian element are found mainly on the NW slopes while Euro-Siberian elements are dominant on the N slopes and Mediterranean elements are common on the slopes facing SW and NW. 73 % of all endemic species grow at an slightly undulating surface extending elevation between 1400 and 2000 m where the soil and parent material have sufficient available water content. The annual average temperature at this range is about 5-9 °C and the annual average precipitation is about 780-1360 mm. The endemics are valley bottoms containing the most isolation conditions. It was determined that the endemism in the area increases in carbonated sedimentary rocks composed mostly of limestone of Mesozoic era; that there is no soil or vegetation particularity; and that parent material and topographic factors like altitude, aspect and slope inclination are determinants.

Key Words: Endemic Plants, Topography, Murat Mountain, Kütahya Province, Uşak Province.

Giriş

Türkiye, endemik bitki taksonu sayısının 3000 olduğu Avrupa kıtasının on beşte biri kadar yüzölçümde olmasına rağmen 3700 endemik taksona sahiptir. Öyle ki tek başına Antalya ili sahip olduğu 840 endemik bitkiyle pek çok Avrupa ülkesinden (Yunanistan 820, İtalya 700, Fransa 140, Bulgaristan 43, İngiltere 17, Polonya 3, İsviçre 1) kat be kat zengindir (Torlak ve ark, 2010). Türkiye'nin bitki örtüsü yönünden zengin olmasının nedeni, özellikle dağlık alanlarda bakı, eğim ve yükselti koşullarının sık sık değişmesi ve buna bağlı olarak iklim koşullarının farklılaşması,

Turkish Studies

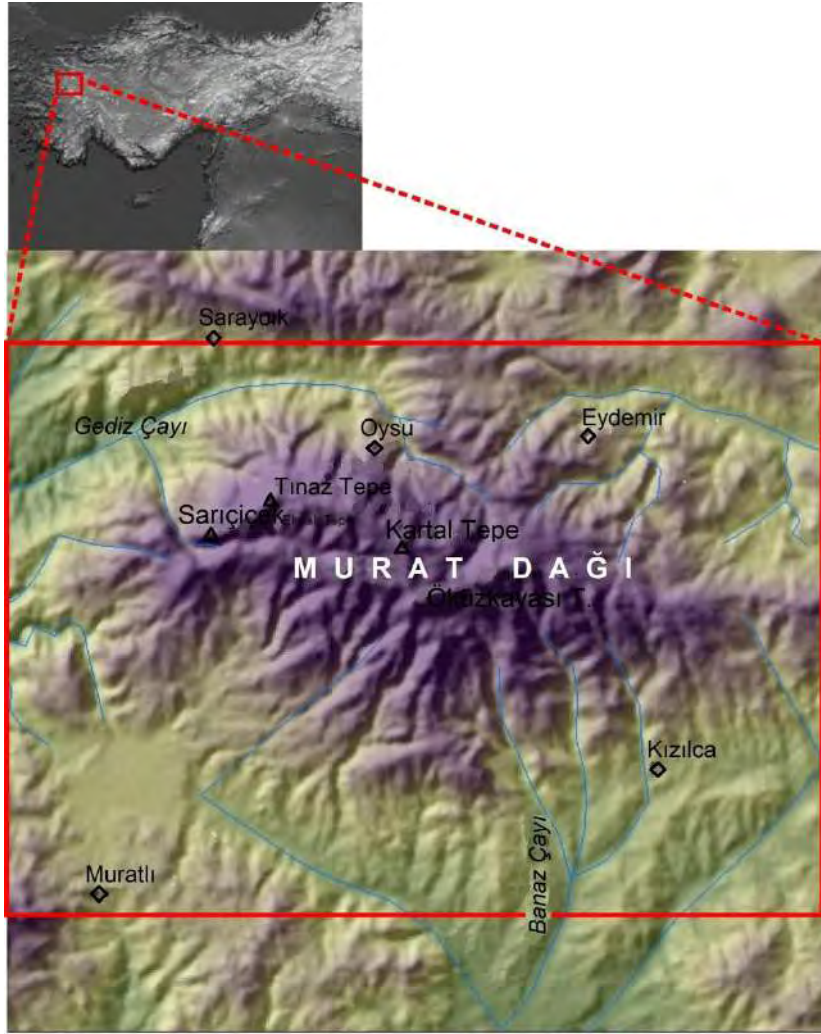
International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013



farklı ana materyal ve toprak şartlarının mevcudiyetiyle Kuvaterner'deki iklim değişimleridir (Atalay, 2007: 7, 27; 2011: 167, 199). Türkiye'de endemizm bakımından en zengin yerler Toros dağlarının batı ve orta kesimleri (özellikle Taşeli platosu), İç Anadolu ile Doğu Anadolu arasındaki geçiş alanlarıdır. Bunun yanı sıra çoğu metamorfik masif arazileri niteliğindeki yüksek dağlık alanların endemizm bakımından diğer bölgelerden daha zengin olduğu belirlenmiştir (Avcı, 2005: 39, 40). Amanos dağları (250 takson) ile Ilgaz dağlarının (234 takson) ön sıralarda yer aldığı bu dağlardan Bolkar dağları, Aladağlar ve Antitoroslar yurdumuzun batı yarısının güneyinde, Kuzey Anadolu'da Kaz dağı (72 takson), Uludağ (171 takson), Ilgaz dağları, Gümüşhane, Erzincan, Artvin, Rize çevresindeki yüksek dağlar, Doğu Anadolu'da ise Munzur dağları, Van, Hakkari, Bitlis çevreleri endemizm açısından önemli yerlerdir (Ekim ve ark., 2000: 34, 35).

Murat dağı Türkiye'de etkisini gösteren üç farklı fitocoğrafi bölgenin karşılaştığı bir yerdir. Bu nedenle endemik türler bakımından da oldukça zengindir. Burada saptanan 890 taksondan 116'sı Türkiye için endemiktir. Buna göre Murat dağındaki endemik türlerin oranı %13'tür. Bu türlerin 3 tanesi de *Alyssum davisianum*, *Verbascum coronopifolium*, *Sedum hispanicum* var. *planifolium* sadece Murat dağında yetişen türlerdir (Çırpıcı, 2005: 141). Genel olarak dünyanın belli bir yeri veya bölgesinde yetişen bitki türleri olarak tanımlanan endemik bitkilerin yaşam alanları antropojen etkiler nedeniyle kısmen daralmakta ve bazılarının nesilleri yok olma tehlikesiyle karşı karşıya bulunmakta ya da yok olmaktadır. Nitekim yapılan araştırmalar, ülkemizde daha önce varlığı bilinen 12 bitki türünün ortadan kalktığı, nesillerinin tükendiği gerçeğini ortaya koymuştur. Endemik ve nadir bitkilerin varlığını tespit etme ve koruma tedbirleri alma amacıyla Uluslararası Doğa ve Doğal Kaynakları Koruma Birliği (IUCN) tarafından, bitkilerin tehlike sınıfları belirlenerek "Kırmızı Bülten" adlı eser yayınlanmıştır. Bu uluslararası kriterlere göre, Murat dağındaki bitkilerden 43 taksonun tehlike altında olduğu, bunların da 32'sinin endemik türler olduğu (Çırpıcı, 2005:141-143) belirlenmiştir. Aynı amaçla hazırlanan "Türkiye Bitkileri Kırmızı Kitabı" nda (Ekim ve ark., 2000) ortaya konan kriter ve kategorilere göre, sadece Murat dağında yetişen türlerden *Alyssum davisianum* CR (Çok tehlikede), *Verbascum coronopifolium* ve *Sedum hispanicum* var. *planifolium* EN (Tehlikede) kategorisinde yer aldığı belirlenmiştir (Tel, 2012: 90, 107).

Bu araştırmaya konu olan Murat dağı, İç Batı Anadolu eşiğindeki dağ dizileri içerisinde yer alır. Kartal Tepe zirvesiyle 2309 m'ye ulaşan Murat dağı, Afyon-Orhaneli alçak sahasının batısında Sandıklı dağları (Kumalar dağı) (2250 m), Ahır dağı (1915), Şaphane dağı (2120 m), Eğrigöz dağı (1931 m) ve Simav'ın kuzeybatısındaki Akdağ (2089 m)'dan ibaret olan dağlar dizisinde (Darkot ve Tuncel, 1995: 11) en yüksek noktayı oluşturur. Murat dağı, Kütahya'nın güneydoğusunda 29° 31' 30"E – 29° 50' 00" E boylamları, 38° 50' 00" N – 39° 00' 00" N enlemleri arasında uzanır (Şekil 1). Kütahya ve Uşak illerinin doğal sınırını oluşturan kütle, kuzey yamaçlarıyla Kütahya'nın Gediz, Altıntaş ve Dumlupınar ilçeleri, güney yamaçlarıyla Uşak'ın Merkez ve Banaz ilçe sınırlarında kalır. Kabaca KB-GD yönünde uzanan dağın merkezi kesiminde yer alan zirvesi Kartal Tepe (2309 m)'den itibaren batıya doğru Elmalı T. (2288 m), Karakötek sırtı T. (2181 m), Tınaz T. (2097 m); buradan güneybatıya doğru Sarıçiçek T. (1824 m), Kazıkbatmaz T. (1857); Kartal Tepe'nin güneyinde Öküzkaya T. (2213 m), Mermerüstü T. (2222 m), Tepedelen T. (2040 m), Kırkpınar T. (2218 m), Büyükeğربی T. (2077 m), Kurugedik T. (1874 m) ve Küçükeğربی T. (1954 m) dağın ana su bölümünü de oluşturan başlıca önemli zirveleridir. Zirvelerinde daima kar bulunan Murat dağı, Denizli'deki Honaz dağı (2528 m) ve onun zirvelerinden Akdağ (2446 m) ve Bozdağ (2421 m)'dan sonra Ege Bölgesinin en yüksek dağı olmasıyla, Ege Denizi ve Karadeniz havzalarına yönelen akarsuların önemli kollarının kaynağını aldığı, bölgenin su deposu konumundadır.



Şekil 1. Murat dağı' nın lokasyonu.

1. Materyal Yöntem

Murat dağı'nda yetişen endemik bitkilerin dağılışında etkili olan topografik faktörlerin belirlenmesini amaçlayan bu çalışmanın materyali, Ali Çırpıcı (1981) tarafından hazırlanan 'Murat Dağı (Kütahya-Uşak)'nın Florası Üzerine Araştırmalar'' konulu doçentlik tezine dayalıdır. Çalışmanın ilk aşamasında, bu eserde endemik olduğu belirtilen türler, familya, tür ve alt tür olarak ayırtlanmış, ayrıca her taksonfitocoğrafya bölgelerine göre sınıflandırılarak listeler oluşturulmuştur. Listeleme işleminde bulunduğu mevki, yükselti, ana kaya veya toprak üzerinde bulunduğu ilişkin yeterli bilgi bulunmayan endemik bitkiler liste dışı bırakılmıştır. Böylece lokalite bilgileri yeterli olan 20 familyaya ait, 67 tür ve alttürden 115 örnek değerlendirmeye alınmıştır. Bunların lokaliteleri, Murat dağı'nın Kütahya ili sınırlarında kalan kuzey kesimlerine ait 83 adet, Uşak ili sınırlarında kalan güney kesimlerine ait 32 adet örnek ile temsil edilmektedir. Çalışmanın temelini oluşturan topografik özellikler bakı, eğim, yükselti, yeryüzü şekli, ana materyal, toprak ve vejetasyon olarak ele alınmıştır.

Çalışmanın sonraki aşamasında her endemik türün yer aldığı sahanın 1/25 000 ölçekli topografya haritası üzerinden bakısı ve yeryüzü şekli belirlenmiş, eğim değeri hesaplanmıştır. Toprak üzerinde yer aldığı belirtilen türler için 1/100.000 ölçekli Kütahya, Gediz toprak haritaları

Turkish Studies

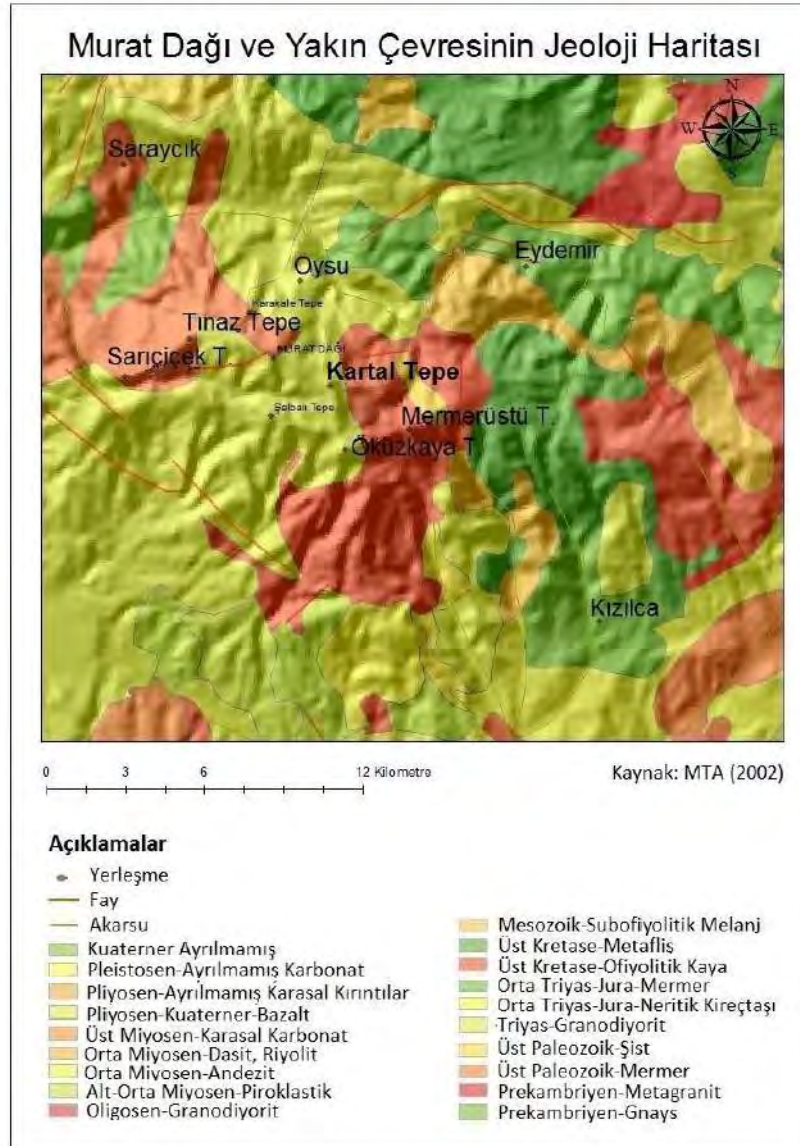
International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013

(Topraksu, 1972, 1974), taşlık zeminde bulunduğu belirtilen türler için sahanın jeolojisine ilişkin yayınlar ile bunlara ait 1/100 000, 1/500 000 ölçekli jeoloji haritalarından yararlanılmıştır (DSİ, 1967; Bingöl, 1977; MTA, 2002). Temel alınan floristik araştırmada, genel olarak 50'şer metre aralıklarla verilen yükselti değerleri, istatistik analize uygun hale getirilmesi hem de dikey sıcaklık gradyanı göz önüne alınarak en alt ve en üst yükselti değerlerinde bulunan endemiklerin konumlarına göre, 600 metreden başlayan 200 metrelik aralıklar halinde sınıflandırılmıştır. Murat dağında meteoroloji istasyonu bulunmadığından belirlenen yükselti aralıklarının yıllık ortalama sıcaklık değerlerinin hesaplanmasında, sıcaklığın her 100 m yükseklikte 0,5 °C azaldığını kabul eden lapse rate, yıllık ortalama yağış değerlerinin hesaplanmasında ise her 100 m yükseklikte yağışın 54 mm arttığını kabul eden Schreiber enterpolasyonu kullanılmıştır (Erinç, 1996: 65-68, 139, 457, 465; Erol, 1999: 80, 95, 253). Son olarak, endemik türlere ait 115 lokalitenin incelenmesiyle belirlenen topografik özelliklerin istatistiksel analizi yapılmış, elde edilen tanımlayıcı istatistik verilerden frekans ve karşılaştırma tabloları oluşturulmuştur. İstatistik verilere göre endemik türlerin yetişme ortamlarına ait topografik değişkenlerin ilişkileri incelenmiş ve çeşitli tablo ve grafikler hazırlanmıştır.

1.2. Jeolojik ve Litolojik Özellikler

Murat dağı, güneyde Menteşe dağlarından başlayıp kuzeyde Kütahya'ya kadar (Murat ve Eğrigöz dağları) devam eden, yurdumuzda en geniş yayılma alanı gösteren ve en yaşlı masif olan Menderes veya Saruhan-Menteşe Masifi'nin içerisinde yer alır (Atalay, 1987: 4). Murat dağı'nın merkezi kesimini kapsayan en eski litolojik birim Jura yaşlı Aşağı Belova formasyonudur (Bingöl, 1977: 21, 62). Bu formasyon sık kıvrımlı kaba taneli metakumtaşı, metakuvarsit ve metasilttaşlarından oluşmuş Yargedik Tepe üyesi ve onunla yatay ve düşey geçişli Orta-Üst Jura yaşlı Çiçeklikaya dolomitik kireçtaşlarından oluşmuştur (Şekil 2). Formasyon içinde çok çeşitli boyutlarda sedimanter (çörtlü kireçtaşı, radyolarit), magmatik (peridotit, spilit, tüf), metamorfik (şist, mermer) kayalar taşıyan Üst Kretase yaşlı melanjlara (Murat dağı melanji) tektonik olarak örtülmektedir. Murat dağındaki volkanik kayalar ise Orta-Alt Miyosen yaşlı Baklan graniti ve Orta Miyosen yaşlı Karacahisar volkanitlerinden oluşur. Riyolit, riyodasit ve riyolitik tüflerden meydana gelen Karacahisar volkaniti bölgedeki Neojen formasyonlarıyla yanallı geçişlidir. Dağın güney yamaçlarında mostra veren Baklan graniti ise Murat dağındaki tek plütonik kayadır. Yaygın olarak soğan kabuğu şeklinde soyulma (exfoliasyon) yapısının görüldüğü Baklan graniti, kaba taneli ve granodiyoritik bileşimdedir. Sahadaki Tersiyer yaşlı diğer kayalar taban üzerine uyumsuz olarak oturan (Miyosen-Pliyosen) kaba taneli kumtaşı, killi kireçtaşı, konglomera gibi detritiklerden oluşur. Kuaternere ait çakıl, kum, silt ve killerden oluşan genç alüvyonlar dere yataklarında, çimentolu çakıltaşlarından oluşan eski alüvyonlar ise vadi çevrelerindeki taraçalarda yer alır (Bingöl, 1977: 18).

Bu jeolojik ve litolojik özelliklere göre, Murat dağı Jura süresince, hatta büyük olasılıkla Üst Kretasede de deniz altında kalmış olmalıdır. Üst Kretasede melanjlara örtülmeye sebep olan jeolojik olaylara paralel olarak granit intrüzyonu ve bölgesel yükselme gelişmiştir. Yükselme Tersiyer süresince devam etmiş, yükselmenin sebep olduğu tansiyon kuvvetleriyle KD-GB doğrultusunda (gelişen) grabenler kaba klastik ve volkanik malzemelerle doldurulmuştur. Grabenlerin gelişimleri aktif olarak devam etmektedir. Bunlardan Sığırkuyruğu mevkiinde KB-GD yönünde uzanan eğim atımlı (normal) fay (Sığırkuyruğu Fayı) aktif olup, Gediz Fayı uzanımında bulunmaktadır (Bingöl, 1977: 21, 29).



Şekil 2. Murat dağı ve yakın çevresinin jeolojisi.

1.3. Jeomorfolojik Özellikler

Murat dağında genel olarak akarsular tarafından derin olarak yarılmış sarp vadiler ile bunlar arasında değişik yükseltilerde bulunan dalgalı düzlüklerin (aşınım yüzeyleri) yer aldığı flüviyal topografyanın yaygın olduğu gözlenir (Şekil 3). Bunun yanı sıra daha dar alanlarda olmak üzere, son buzullaşma döneminde (Würm) daimi kar sınırı üzerinde kalan zirve kesimlerinde buzul topografyası, anakayaya bağlı olarak GB’da volkanik topografya ve güney kesimlerde granit topografyası ve kireçtaşıdan oluşan alanlarda karst topografyası da yer alır. Dağın mermer ve kuvarsit gibi metamorfik kayaların geniş yer tuttuğu kuzey yamaçları ana materyalin yanı sıra fayların da etkisiyle güney yamaca oranla daha sarp görünüme sahiptir. Güney yamaçlar ise kuzeye oranla kayaların kısa mesafede çeşitlilik gösterdiği, buna karşılık riyolit, andezit, tuf ve bunlarla ardalanmış neojen tortullarının geniş ter tutması nedeniyle aşınımına direncin daha az, buna göre eğim değerlerinin de nispeten az olduğu kesimlerdir. Murat dağının yüksek kesimlerinde çeşitli

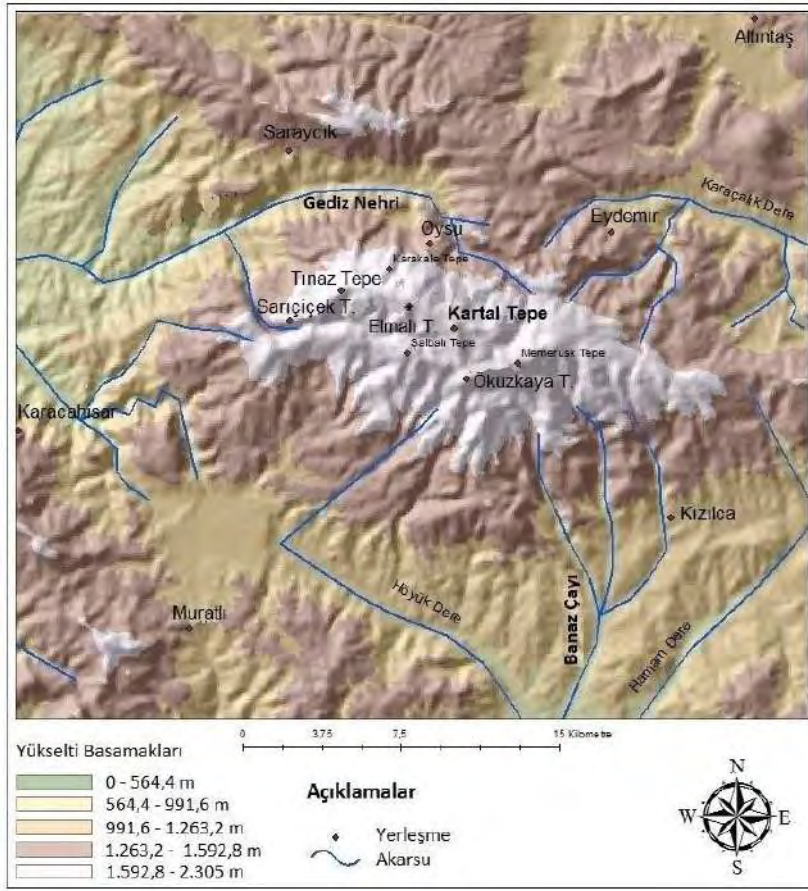
Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013

dönemlere ait aşınım yüzeyleri, genelde tektonik kökenli çukurlukların yer aldığı aşağı kesimlerinde ise bunların korelasyonu niteliğinde tortulların oluşturduğu dolgu yüzeyleri yer alır. Bunlardan Preneojen yaşlı aşınım yüzeyi, Murat dağının zirve kesimlerinde yer almakta olup buradaki şist ve kristalen kalkerler üzerinde gelişmiştir (Yalçınlar, 1955). Dağda 1600 metrenin üzerinde yer alan Miyosen yaşlı aşınım yüzeyleri Alt Miyosen (Dİa) ve Orta Miyosen (Dİb), 1300-1600 metreler arasında uzanan yüksek plato alanları ise Üst Miyosen (Dİİ) aşınım yüzeyleri olup, Neojen göllerinin seviyesine göre gelişmişlerdir. Dağın üzerinde yükseldiği alçak plato alanları ve ovalar ise Pliyosen (Dİİ) ve en alt Pleistosen (DİV) aşınım ve dolgu yüzeylerine tekabül eder (Aytaç, 2003: 14, 15). Söbealan (1450 m), İkizce (1450 m), Sığırkuyruğu (1600 m), Kesiköğüt (1600 m), Çukroluk (1650 m) ve Sarıçiçek (1800 m) yaylalarının yanı sıra daha alçak seviyelerdeki Arif Tosun, Kıcıroğlu, Dokuzçam, Gökoluk, Belediye ve Kirazlı yaylaları çeşitli turizm konaklama tesislerinin yer aldığı, yöre halkının yaylacılık faaliyetlerini sürdürdükleri (Tuncel ve Doğaner, 1992: 54) bu alanlardan bazılarıdır. Ayrıca dağın Sarıçiçek yaylasının batı yamacındaki Gölyeri (1785 m) adı verilen sirk gölü (yazın bataklık halinde) ve Kartal tepenin 4 km doğusunda bulunan Kuzu gölü (1925 m) elips şekilli glasyal menşeli göllerdir (Yalçınlar, 1970: 75).

Ege Bölgesinde Murat dağı - Dumlupınar eşiği, su bölümü çizgileri için önemli bir düğüm alanı olup bunun çevresindeki sular Banaz çayı (Büyük Menderes), Gediz, Adırnaz çayı, Porsuk çayı ve Akarçay aracılığıyla ayrı ayrı akınlara yönelir (Tuncel ve Darkot, 1995: 18, 19). Dağın Kartal tepe güneyinde kalan güney ve güneydoğu kesimleri Banaz çayı aracılığıyla Büyük Menderes havzasına (Ege Denizi), kuzeydoğu ve doğu kesimleri Porsuk çayı aracılığıyla Sakarya havzasına (Karadeniz), kuzeybatı ve batı kesimleri ise Murat dağı dere aracılığıyla Gediz havzasına (Ege Denizi) drene olur (Şekil 3). Sahadaki drenaj ağında ana kolların uzanışı yapısal hatlara da uygun olarak KD-GB yönündedir. Az da olsa görülen K-G ve D-B yönünde uzanan dereler, tektonik aktivite ve bunlara bağlı kapmalarla ilişkilidir (Sarıçiçek güneyi, Baybuyan dere vadisi). Sahada pek çok dere çevrelerindeki sırtlara göre 400-500 metre kadar derine gömülmüştür. Güncel akarsuların etkinliklerini bu denli artırmaları veya gençleşme, Murat dağının günümüzde de yükselmesini sürdürdüğünü düşündürmektedir. Özellikle dağın kuzeydoğusundaki Sığırkuyruğu mevki çevresindeki küçük dereler ile güneybatısındaki Karacahisar-Baklan T. (1984 m) arasındaki derelerde belirgin olan bu durum, Sığırkuyruğu fayı ve Baklan granitik kütesinin aktivitesiyle ilişkilendirilebilir. Ayrıca kuzeybatıda Murat dağı derenin kollarından Baybuyan dere ve Çaylak dere gibi çok sayıda dere, yüzlerce metre derinlikteki sarp vadileriyle farklı eğim ve bakı koşullarını barındırdıklarından çevrelerine göre izole olmuş mikroklimatik ortamlar sunmaktadırlar.

Murat dağı, akarsuların yanı sıra su kaynakları açısından da son derece zengindir. Özellikle Kartal, Arapoğlu, Sarıçiçek ve Tahtaoluk yaylalarındaki soğuk su kaynakları Gediz ilçe merkezinin içme suyu ihtiyacını karşılar (Özav, 1995: 61, 62). Jeotermal kaynaklar bakımından da oldukça zengin olan dağda kuzey yamaçlardan E-W yönlü faylara bağlı olarak çıkan kaynaklar, dünyada nadir olarak rastlanan radyoaktif özelliktedir. Tarihi geçmişi Osmanlılar dönemine kadar uzanan Murat dağı kaplıcaları Evliya Çelebi Seyahatnamesinde de yer bulmaktadır (Özav, 1995: 64, 65). Türkiye kaplıcalarının çok azının dağ üzerinde (Kızılcahamam, Çamlıhemşin, Ayder kaplıcası) yer aldığı dikkate alındığında, buradaki kaplıcaların oldukça yüksek bir konumda ve çam ormanlarının arasında yer alması termal turizm açısından önemini daha da artırmaktadır (Tuncel ve Doğaner, 1992: 48, 53, 54).



Şekil 3. Murat dağı ve yakın çevresinin yükselti ve drenaj haritası

1.4. İklim Özellikleri

Murat dağı bulunduğu konum ile iklim bakımından İç Batı Anadolu Bölümündeki Kütahya ve Uşak, ayrıca batı ve güney kesimlerinden sokulan tektonik oluklar (Murat çayı-Gediz, Banaz çayı-Büyük Menderes) vasıtasıyla Ege Bölümüyle de ilişki halindedir. Meteoroloji istasyonunun bulunmadığı Murat dağı'nın genel iklim özelliklerinin ortaya konabilmesi için Uşak, Kütahya ve Gediz Meteoroloji İstasyonlarının uzun yıllara ait (45-82 yıl) verileri (DMİ, 2011) ile ilgili sahalara ilişkin daha önce yapılmış yayınlardan faydalanılmıştır. Murat dağı'nın güney yamaçlarıyla yer aldığı Uşak'ta Akdeniz ikliminin karasal etkilere uğramış olduğu görülür. Yükselti ve denizden uzaklığa göre artan karasallık sonucunda yazlar Ege Bölümünden daha az sıcak, kışlar daha soğuktur (Darkot ve Tuncel, 1995: 78). Yıllık ortalama sıcaklık 12,3°C yıllık ortalama yağış 534,7 mm'dir. Yağışın mevsimlere göre dağılışı ortalaması kış %42, ilkbahar %29, sonbahar %20, yaz %9'dur. Yıllık ortalama yerel basınç değeri 909.7 mb, hakim rüzgar yönü ise N'dir. Dağın kuzey yamaçlarını kapsayan Kütahya'nın iklimi Ege, Marmara ve İç Anadolu Bölgeleri arasında geçiş tipindedir. Sıcaklık şartları bakımından daha çok İç Anadolu Bölgesinin, yağışın aylara göre dağılışı ve kurak devreler bakımından ise Marmara bölgesinin etkisi altındadır (Dönmez, 1972: 37-60). Yıllık ortalama sıcaklık 10,5°C yıllık ortalama yağış 547,9 mm'dir. Yağışın mevsimlere göre dağılışı ortalaması kış %40, ilkbahar %30, sonbahar %18, yaz %12'dir. Yıllık ortalama yerel basınç değeri 904.9 mb, hakim rüzgar yönü ise NW'dır. Dağın batı kesimi ise Yukarı Gediz havzasına dahil olup iklim elemanları bakımından Akdeniz-Marmara ve İç Anadolu iklimleri arasında bir geçiş özelliği taşır. Gediz havzasının batıda deniz seviyesinden başlayıp iç kesimlere doğru

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013

uzanması, reliefin genel uzanışı, deniz etkisinin iç kesimlere sokulmasını kolaylaştırır. Buna karşılık havzanın (Murat dağı'nı kapsayan) yukarı kesimlerinde yükselti farkının yol açtığı günlük, aylık, yıllık sıcaklık değişimleri görülür (Günel, 1995: 70, 95). Yıllık ortalama sıcaklık 12,3 °C, yıllık ortalama yağış 571,2 mm'dir. Yağışın mevsimlere göre dağılışı ortalaması kış %44,9, ilkbahar %26,1, sonbahar %20,2, yaz %8,8'dir. Yıllık ortalama yerel basınç değeri 930.2 mb, hakim rüzgar yönü ise NE'dur. Dağı çevreleyen sahaların bu iklim özelliklerine göre, Murat dağındaki vejetasyon çeşitliliği ve yüksek endemizm oranında etkili olan en önemli faktörler dağın konum itibarıyla Türkiye'yi etkileyen hava kütlelerinin hareket yönünde bulunması, tektonik oluklar vasıtasıyla denizel etkilere açık olması ve geçiş tipi iklimlerin görülmesidir. Tektonik oluklar ayrıca kışın Anadolu'yu kaplayan soğuk havanın Gediz ve Büyük Menderes grabenleri vasıtasıyla Ege kıyılarına sokulmasını sağlarken Ege'nin nemli hava kütlelerinin de Murat dağının bulunduğu İç Batı Anadolu Eşiğine kadar ilerlemesini (Atalay, 2011: 96, 97) sağlamaktadır. Böylece lokasyon ve topografik özelliklerin belirlediği iklim koşulları, dağın belli kesimlerinde endemizm oranının yükselmesinin yanı sıra habitatlarına uygun şartların oluşmasıyla 3 farklı fitocoğrafya bölgesine ait endemik türlerin barınmasını sağlamıştır.

1.5. Vejetasyon ve Toprak Özellikleri

Kütahya ve Uşak il sınırlarında uzanan Murat dağı, Kütahya'nın Gediz (Murat Dağı) ve Dumlupınar, Uşak'ın ise Banaz, Çamsu ve Çatak Orman İşletme Şeflikleri hizmet sınırları içerisinde yaklaşık 52 174 hektarlık alan kaplar. Büyük ölçüde ormanlarla kaplı olan dağın yaklaşık 46 000 hektarlık bölümü ormanlardan oluşur. Sahanın geriye kalan kesimi ise dağ eteğindeki tarımsal alanlar, dağ içindeki açık alanlar ve orman sınırının üstündeki ağaçsız alpin bölgeden oluşmaktadır (Kütahya Orman Bölge Müdürlüğü, 2004: 71-71-72; OGM, 2013). Ormanın dominant ağacı *Pinus nigra subsp. pallasiana* (Karaçam)'dır. Bunun yanında *Pinus brutia* (Kızılçam), dağın kuzeybatı eteklerinde Murat deresinin yamaçlarında 1000 m'ye kadar önemli bir örtü oluşturur. *Pinus sylvestris* (Sarıçam) kuzey yamaçlarda 1500 m'den yükseklerde tek ağaçlar halinde *Pinus nigra* ile birlikte yer alır. Ayrıca *Fagus orientalis* (Kayın) ve *Populus tremula* (Titrek kavak) yaklaşık 1400 m'lerden itibaren *Pinus nigra* ile birlikte görülür. *Fagus orientalis* kuzey yamaçlarda 1600 m'nin üzerinde yer yer saf ormanlar halindedir. Ormanaltının en önemli bitkisi *Cistus laurifolius* (Laden)'tur. 1900-2000 m'den yukarıda, orman sınırının üstündeki alpin bölgede *Juniperus communis subsp. nana* (Cüce ardıç) etkin durumdadır (Çirpıcı, 1981:108, 118).

Murat dağında kuru, yarınemli ve nemli ormanlar olmak üzere başlıca üç farklı orman formasyonu bulunmaktadır (Aytaç, 2003; Günel, 2003) Dağın konumu ve oluşturduğu ekolojik şartlara bağlı olarak kuzey yamaçlarda Karadeniz veya Avrupa-Sibirya Fitocoğrafya Bölgesi'nin nemli ve yarınemli ormanları yer alırken, güney yamaçlarda İran-Turan Fitocoğrafya Bölgesi'ne ait türler ve kuru ormanlar hâklidir. Dağın Yukarı Gediz Havzasına dahil olan kuzey yamaçlarında 1350-1400 m'den itibaren yarınemli ormanlar, 1900-1950/ 2000 metrelerden sonra ise Alpin vejetasyonu yer alır (Günel, 2003: 68). 1350-1400/1600 metreler arasında uzanan yarınemli ormanların sınırları, karaçam ve sarıçam ortamlarına katılan Öksin sahasına özgü nemcil ağaç ve ağaççık türlerine dayanarak belirlenmiştir. Karaçam ve sarıçama katılan bu Karadeniz elementleri başta titrek kavak (*Populus tremula*), doğu kayını (*Fagus orientalis*) olmak üzere İran akağacı (*Acer hyrakanum subsp. keckianum*), çınar yapraklı akağaç (*A. Platanoides*), Kafkas ıhlamuru (*Tilia rubra subsp. caucasica*), kuş üvezi (*Sorbus torminalis*), Anadolu kestanesi (*Castanea sativa*), adi gürgen (*Carpinus betulus*) ve fındık (*Corylus avellana*) olarak örneklendirilir. Yarınemli ormanların asıl yayılış sahası, kuzey yamaçlarda dar bir kuşak halinde uzanan ve Doğu kayınının baskın türü oluşturduğu nemli ormanların altındaki sahalar. Ayrıca Tınaz Tepe'nin batı ve kuzey yamaçları, güneyde Çatmalı Mezar Tepe'nin yamaçları ve Sarıçiçek Yaylasının doğu kesimleri diğer yayılış alanlarıdır (Günel, 2003: 45-47).

Nemli ormanlar, dağın kuzeybatısında Söbealan sırtına bakan yamaçlarda yaklaşık 1500 metrelerde başlar. Murat dağı'ndakayınların en yoğun olduğu hatta yer yer saf ormanlar oluşturduğu kesim burasıdır (Semenderoğlu-Aytaç, 2005: 656). Bu kuşak yaklaşık 1500 metrelerde Bereker Tepe doğusuna kadar devam etmektedir. Bunun dışında kuzeydoğuda Ardıçoluk Tepesi ile Murat Dağı'nın uzantısı durumunda olan doğudaki Gökdağ'ın kuzey ve kuzeybatı yamaçlarında belirli alanlarda görülmektedir. Nemli ormanın üst sınırı alpin/sub-alpin kata kadar (1900-2000 metreler) devam eder. Nemli ormanların bileşimine Karadeniz elementleri de katılmakta ancak 1500 metrelere doğru ıhlamur ortamdan çekilmektedir. Öksin elementlerinden *Fagus orientalis*, *Populus tremula* ve gürgen (*C. Betulus*) ile sarıçam nemli ormanlarda belirgin hakimiyet kurmaktadır. Ayrıca Murat Dağı'ndaki nemli ormanların bünyesine 1570 metrelerde *Sorbus roopiana*, kaya fındığı (*Corylus colurna*) ve Avrupa kayının da (*Fagus sylvatica*) katıldığı belirlenmiştir. 1750-1800 metrelerden sonra Öksin elementlerinin temsilcileri azalarak, kayın orman sınırına kadar çalı formunda sokulur. 1800 metrenin üzerinde ise sarıçamların hakim olduğu zon yer alır (Semenderoğlu-Aytaç, 2005: 656).

Murat dağındaki kuru ormanlar ise batıda Murat çayı boyunca 1000 metrenin altındaki sahalarda kızılçam, kuzeyde yarınemli ormanların alt sınırına kadar çoğunlukla karaçam ve güneyde yine çoğunlukla karaçam olmak üzere ormanın üst sınırına devam eder (Semenderoğlu-Aytaç, 2005: 652-653). Kızılçamlar Uğurluca ve Somaklı köyleri batısında 850 metrelerden 1000 metrenin altında sahalara kadar oldukça geniş yayılım gösterir. Kızılçam (*P. Brutia*) ormanları arasına özellikle açık alanlarda ve tahribe uğrayan sahalarda *Q. Infectoria*, *Pistacia lentiscus*, *J. Oxycedrus*, *Rhus coriaria*, *Q. İthaburensis subsp. macrolepis*, *Salvia fruticosa*, *C. Creticus* ile özellikle karaçam ile karışım zonlarında *Cistus laurifolius*, *Q. Cerris* ve *J. Excelsa* katılır. Murat Dağı'nda kuru ormanların büyük bölümü karaçam ormanları ile karakterize edilir. Batıda 900 metrelere kadar alçalan karaçam ormanları dağın kuzeybatı yamaçları boyunca 1250 metre, kuzeydoğu yamaçlarda 1500 metrelere kadar yükselir. Tınaz Tepe güneyinde sarıçamlarla birlikte 2000 metrelere kadar çıkar. Güney yamaçlar boyunca güneydoğuya doğru 2000/1900 metrelerde alpin/subalpin kata kadar yükselerek devam eder. Özellikle kuru ve yarınemli ormanların alt ve üst sınırları yükselti yanında bakı, arazinin yarılma durumu, eğim, anakaya/anamateryal ve biyotik faktörler nedeniyle değişmektedir (Semenderoğlu-Aytaç, 2005: 653-657).

Murat dağında 890 takson bulunmakta, bunlardan 117'si Avrupa-Sibiryaya, 119'u Akdeniz, 95'i İran-Turan Fitocoğrafya bölgesine ait elemanlardır. Geriye kalanlar ise her hangi bir fitocoğrafya bölgesine ait olmayan taksonlardan oluşmakta olup Murat dağı florasında üç fitocoğrafya bölgesinin yaklaşık aynı oranlarda temsil edildiği anlaşılmaktadır (Çırpıcı, 1989: 221). Avrupa-Sibiryaya elementleri çoğunlukla kuzeye bakan yamaçlarda ve dağın içine doğru uzanan nemli vadilerde görülür. Akdeniz bölgesinin birçok elementi bulunduğu halde bu bölgenin karakteristik formasyonu olan makiye rastlanmaz. *Pinus brutia* ise dağın kuzeybatısı ile Murat deresinin yamaçlarında 1000 metreye kadar çıkar. İran-Turan elementleri dağın her yönüne dağılmış durumdadır (Çırpıcı, 1981:107, 108). Konum ile birlikte dağın uzanış doğrultusu özellikle kuzey yamaçların derin vadilerle yarılmış olması, dağın oldukça yüksek ve kuzey yamaçların çok dik olması, Akdeniz, İran-Turan ve Karadeniz elementlerinin ekolojik isteklerinin karşılandığı özel ve çeşitli ortamlar oluşturmuştur. Bu durum dağın relik ve endemik türler ile tür çeşitliliği açısından şaşırtıcı derecede zengin olmasını sağlamıştır (Semenderoğlu-Aytaç, 2005: 657). Murat dağı, coğrafi konumunun yanında topografik ve litolojik faktörlerin de belirleyici etkisiyle üç farklı jeoekosistemin bölge ve bölümlerini içeren zengin bir ortam oluşturur. Dağın batı ve güney kesimi Ege Jeoekolojik Bölgesi'nin bölümlerine dahildir. Dağın batı kesiminden Gediz vadisi boyunca sokulan Ege Alt bölümü kızılçamlarla temsil edilir. Dağın güneyi ise İç Batı Anadolu platosu üzerinde karaçam ve meşelerle temsil edilen Ege Dağ Bölümü dahilindedir. Dağın kuzey ve kuzeybatı yamaçları Marmara kuru orman, nemli ve yarı nemli orman bölümüne girerken üst

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013



kesimler ise Marmara dağ-çayır bölümüne girmektedir. Dağın doğu kesimi ise İç Anadolu kuru orman-Antropojen step bölümü dahilindedir (Semenderoğlu-Aytaç, 2012: 1309). Murat dağında bunların dışında, farklı topografik ve litolojik (anakaya/anamateryal) özelliklerin etkilerinin ön plana çıktığı jeobiyomlar (yerel biyomlar) bulunmaktadır. Bunlardan Yeşil Şist ve Kuvarsit Litobiyomu, Granit Litobiyomu, Kireçtaşı ve Dolomitik kireçtaşı Litobiyomu ve Riyolit Litobiyomu anakaya/anamateryal özelliklerine bağlı olarak, Baybuyan Vadisi Jeo-morfobiyomu ve Gökdağ Lito-morfobiyomu ise farklı topografik ve litolojik özelliklerin ürünü olarak ortaya çıkmıştır (Semenderoğlu-Aytaç, 2012: 627-628).

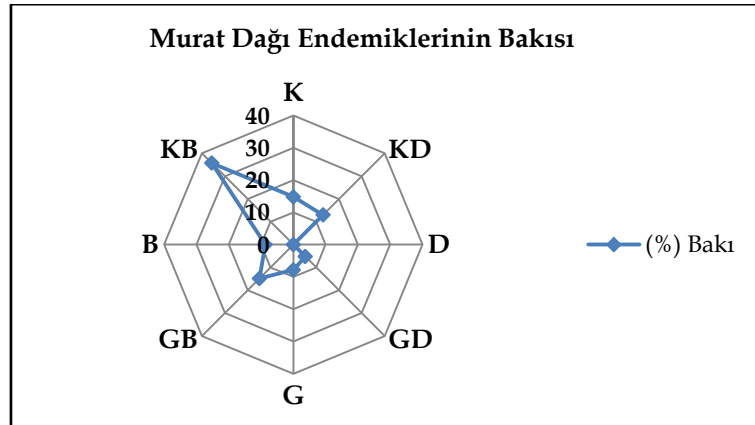
Araştırma sahasında topografik eğim değerlerinin elverişli olduğu kesimlerde eski toprak sınıflama sistemine göre zonal topraklardan kahverengi orman toprakları, kireçsiz kahverengi orman toprakları ve kestane renkli topraklar yer alır. İntrazonal toprak türlerinden ise yüksek dağ ve çayır toprakları, litosoller, alüvyal ve kollüvyal topraklar görülür (Topraksu, 1972, 1974). Endemik bitkilerin araziden toplandığı kesimlerde ise kahverengi orman toprakları, kireçsiz kahverengi orman toprakları ve çayır toprakları yaygındır.

2. Bulgular

2.1. Bakı

Dağlık alanlarda yamacın kuzey ya da güneye dönük olması, Güneş radyasyonunun gelişmesine bağlı olarak yarımkürelere göre her iki yamaçta farklı bitki türlerinin yetişmesine neden olur. Buna göre, Kuzey Yarım Kürede güney yamaçlar sıcaklık ve ışık istekleri fazla olan türlerin, kuzey yamaçlar ise daha ziyade nem isteği yüksek olan türlerin yerleştiği bakılar olmaktadır.

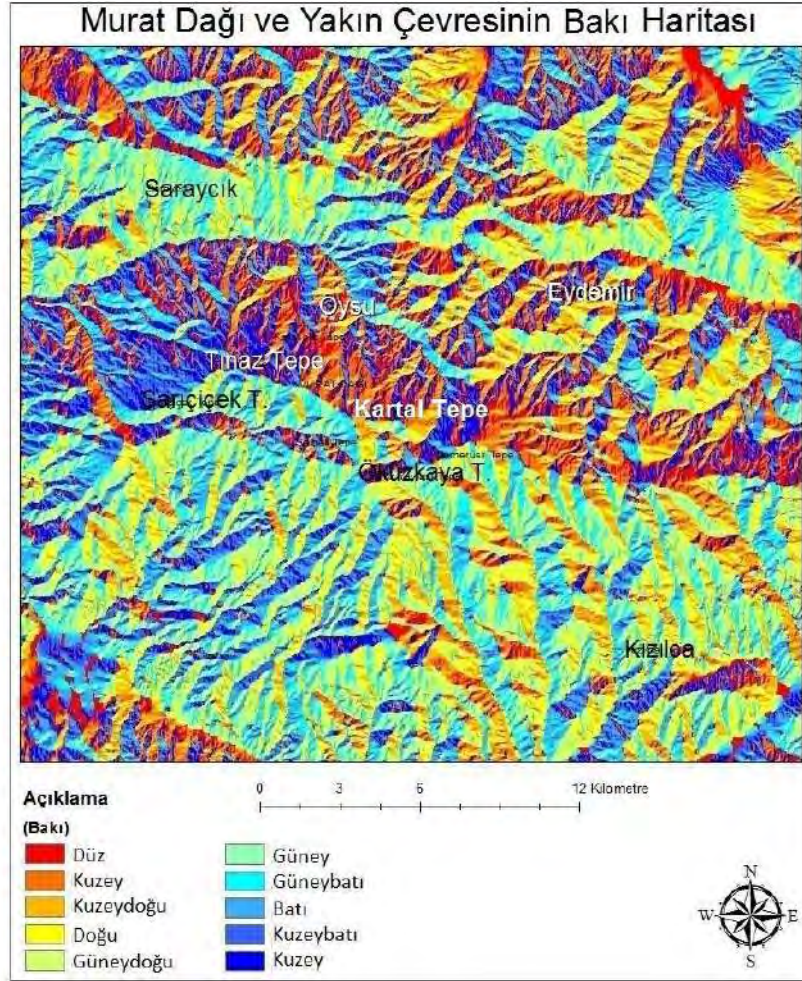
Araştırma sahasında endemik türlerin yer aldığı engebeli kesimlerde bakı faktörü türlerin lokasyonunda bariz yönlenmelere neden olmuştur. Dağın genel doğrultusuna göre yamaçların bakı durumu, eğim açıları ile topografyanın yarıma durumu bakımın kısa mesafelerde sık sık değişmesine yol açmaktadır (Şekil 4, 5). Murat dağındaki endemiklerin bakı değerlendirmesine göre 115 lokaliteden 73'ünün (%63,5) kuzey sektörde toplandığı bunlardan da % 35,7'sinin KB yönünde yer aldığı görülmüştür (Tablo 1). Endemiklerin bakı tercihlerindeki ikinci etkin yön %27,8 ile güneyli yönler olarak ortaya çıkarken, bu sektörde de % 14,8'lik oranla GB yönünde yoğunlaşma olmuştur. İstatistiksel verilere göre ara yönler dışında D ana yönünde hiç lokasyon belirlenemezken, 10 lokaliteyle (%8,7) temsil edilen B sektör, K ve G sektörlerine göre oldukça zayıf kalmıştır. Murat dağının Kütahya il sınırlarına dahil olan kuzey kesimlerinde yeralan endemik örneklerinden %43,4'ü KB bakısında bulunurken, Uşak ili sınırına dahil olan güney kesimlerindeki örneklerin bakısı %43,8 oranında GB yönünde yer almıştır.



Şekil 4. Murat dağı endemiklerinin bakı durumu.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013



Şekil 5. Murat dağı ve yakın çevresinin bakı haritası.

Ülkemiz, kış ve yaz durumuna göre kuzeybatıdan gelen nemli mP, kuzey ve kuzeydoğudan sokulan kuru ve soğuk cP hava kütlelerinin etkisinde kalırken güney ve güneybatı kaynaklı sıcak ve nemli mT, sıcak ve kuru cT hava kütlelerinin etkisinde kalmaktadır (Erinç, 1996: 295-301; Atalay, 2008: 65-69; 2011: 92-95). Buna göre Murat dağındaki endemiklerin en fazla oranda KB ve GB bakısında toplanmasında, dağın konumu ile Anadolu da yıl boyunca etkili olan hava sirkülasyonu arasında anlamlı bir ilişki olduğu, cephe sistemlerinin özelliklerine göre serin ve nemli mP ve sıcak ve nemli mT hava kütlelerinin geldiği dağın bu yönlerde dönük yamaçlarında endemiklerin arttığı anlaşılmaktadır. Nitekim, dağın KB yamaçlarıyla yer aldığı Gediz Meteoroloji İstasyonunun enterpole edilmiş değerlerine göre, yükseltiyle birlikte azalan sıcaklık ve artan yağış miktarının, dağın GB ve K yamaçlarını kapsayan diğer iki istasyon verilerine göre optimal düzeyde olduğu görülmektedir (Tablo 4). Ayrıca lokal olarak araştırma sahasına Marmara yoluyla kuzeybatısından sokulan serin ve nemli Karadeniz etkisi, batı ve güneyindeki Gediz ve Büyük Menderes grabenlerinden sokulan Akdeniz iklimi etkisi, endemiklerin fitocoğrafya koşullarına en uygun ortamların oluştuğu yönler olmuştur (Şekil 5).

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013

Bakı	Frekans	Bitki Dağılışı (%)	Toplam (%)
B	10	8,7	8,7
G	9	7,8	16,5
GB	17	14,8	31,3
GD	6	5,2	36,5
K	17	14,8	51,3
KB	41	35,7	87,0
KD	15	13,0	100,0
Toplam	115	100,0	

Tablo 1. Murat dağı endemiklerinin bakısı.

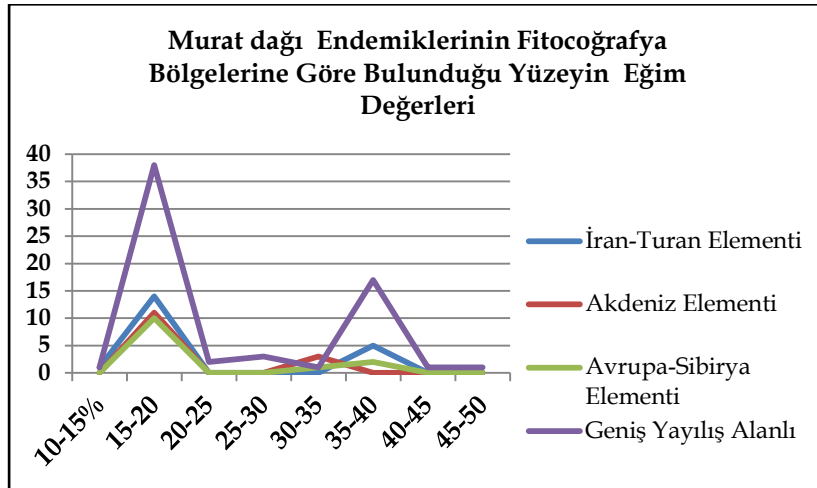
Bakının fitocoğrafya bölgelerine göre durumuna baktığımızda, 115 lokaliteden 20'sini (%17,4) oluşturan İran-Turan bölgesine ait türlerin %65'i kuzey, %30'u güney, %5'i de B yönünde yer aldığı belirlenmiştir. Ara yönlerdeki lokasyonlar ise en fazla KB (%45) ve GB (%25) yönlerinde olmuştur. Endemik lokalitelerinin 14'ünü (%12,2) oluşturan Akdeniz elementleri, %21,4 güney, %71,4 kuzey, %7 batı bakılarında yer almış, ana toplanma yönü ise %42,9 ile KB olduğu görülmüştür. Avrupa-Sibirya elementlerine ait 13 lokalitenin (%11,3) bakıları ise bütünüyle kuzey sektörde toplanırken, ana yön %46,2'lik oranla K çıkmıştır. Avrupa-Sibirya elementlerinin geriye kalan %23,1'i KD ve %30,8'i KB yönlerine dağılmıştır. Endemiklerden 68 lokalite (%59,1), geniş yayılış alanlı veya kozmopolit türlerden oluşmaktadır. Bunların bakısı %54,4 kuzey, %33,8 güney ve %11,8 batı sektör olarak çıkarken etkin yön %32,4 ile KB olmuştur. Bu istatistiklere göre, endemik türlerin bakı eğilimlerinde, ait oldukları fitocoğrafya bölge koşullarının olduğu lokasyonları tercih ettiği anlaşılmaktadır. Endemikler içerisindeki payı fazla olan İran-Turan fitocoğrafya bölgesi elementleri, ağırlıklı olarak karasallık koşullarının etkili olduğu kuzey sektör (%65) başta olmak üzere bütün yönlerde dağılmıştır. Saha'da yıl boyunca etkili olan hava hareketlerinin etkisiyle Avrupa-Sibirya elementleri ve kozmopolit türlerin büyük bir kısmı serin ve nemli rüzgarlara açık K ve KB bakılarda, sıcaklık ve ışık istekleri yüksek Akdeniz elementleri ise sahaya tektonik oluklar vasıtasıyla Akdeniz iklimi etkisinin sokulduğu KB ve GB bakılarda tutunmuştur.

2.2. Eğim

Topografya yüzeyinin eğim değeri, öncelikle yağış sularının yüzeysel akışa geçişini kontrol ederek bitkilerin su ihtiyacının karşılanması bakımından önem taşımaktadır. Bu açıdan eğim değerlerinin arttığı yerlerde suyun yüzeysel akımla uzaklaşması, toprak ve ana materyalde su tutulmasının azalarak kuraklığın artmasına neden olmaktadır. Eğimin bitki hayatı bakımından diğer etkisi ise yüzeysel akışa bağlı erozyon nedeniyle toprak kalınlığını belirlemesi ve güneşlenme süre ve şiddetiyle ilgili olmaktadır. Ülkemizde 39. Enleme göre güneş ışınlarını alma açısı, 21 Mart ve 23 Eylülde 51°, 21 haziranda 74,5°, 21 Aralıkta ise 27,6° dir. Buna göre, 30° den daha fazla eğimli kuzey yamaçlar doğrudan güneş radyasyonu alamamakta, buna karşılık güneye bakan yamaçlar eğim durumlarına göre tropikal bölgelerinkine yakın enerji almaktadır (Erinç, 1996: 31, 32; Atalay, 2010: 352, 353; 2011: 97).

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013



Şekil 6. Endemiklerin fitocoğrafya bölgelerine göre bulunduğu yüzeyin eğim değerleri.

Araştırma sahasındaki endemiklerin en çok toplandığı eğim değerleri %15-20 arası (%63,5) ve %35-40 (%23,5) arasındır (Tablo 2). Örneklerin % 73'ü toprak suyu ve kalınlığı ile güneş enerjisinden yararlanma açısının en elverişli olduğu % 30'a kadar olan eğim değerlerinde toplanmıştır. Eğim ve yükselti arasındaki ilişkiyi ortaya koymak için yaptığımız karşılaştırmaya göre, %15-20 eğim değerleri arasındaki endemiklerin en fazla yoğunlaştığı yükselti değerinin 1400-1600 m'ler arası, %35-40 eğim değerinin ise 1800-2000m'ler arasında toplandığı görülmüştür. Fitocoğrafya bölgelerine göre eğim faktörünün durumuna baktığımızda, bütün bölgelere ait elementlerin ağırlıklı olarak bulunduğu topografik eğim değerinin %15-20 arası olduğu görülmektedir (Şekil 6). Toprak, su ve güneşlenme bakımından kritik değer olan %30 ve üzerindeki eğim değerlerinde en fazla bulunan türler İran-Turan elementleri (%25) ve kozmopolit türlerdir (%29,5).

Eğim (%)	Frekans	Bitki Dağılışı (%)	Toplam (%)
10-15	6	5,2	5,2
15-20	73	63,5	68,7
20-25	2	1,7	70,4
25-30	3	2,6	73,0
30-35	2	1,7	74,8
35-40	27	23,5	98,3
40-45	1	,9	99,1
45-50	1	,9	100,0
Toplam	115	100,0	

Tablo 2. Murat dağı endemiklerinin bulunduğu yüzeyin eğim değerleri.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013

2.3. Yükselti

Dağlık alanlarda yüksekliğin artmasına bağlı olarak havada su buharı ve sıcaklık azalır. Belli bir yükseklikten sonra ise hem yağış miktarı düşer hem de günlük sıcaklık değişimleri artar (Erinç, 1996: 65-68, 139, 140; Erol, 1999: 90, 236; Atalay, 2008: 61,73; 2010: 352-357). Buna göre dağlarda farklı yükselti kuşaklarında nem, sıcaklık ve ışık istekleri farklı olan bitki katları yer alır. Yurdumuzdaki bazı bölgeler ile dağ silsilelerinin diğer bölgelere oranla endemiklerce daha zengin olduğu (Ekim ve ark., 2000: 34, 35), bazı endemiklerin de *Carex cilicica muratica* (Murat Dağı Kındırası), *Rosularia muratdaghensis* (Murat Dağı Taşgülü), *Allium nemrutdaghense* (Nemrut Dağı Yabani Soğanı), *Carduus amarus* (Amanos Devedikeni), örneklerinde olduğu gibi yetiştikleri dağın adını aldığı görülmektedir (Torlak ve ark., 2010: 24-26).

Yükselti (m)	Frekans	Bitki Dağılışı (%)	Toplam (%)
600-800	1	,9	,9
800-1000	1	,9	1,7
1000-1200	14	12,2	13,9
1200-1400	17	14,8	28,7
1400-1600	42	36,5	65,2
1800-2000	36	31,3	96,5
2000-2200	4	3,5	100,0
Toplam	115	100,0	

Tablo 3. Murat dağı endemiklerinin bulunduğu yükselti aralıkları.

Önceki araştırmalarda, yükseklikle birlikte endemizmin arttığı, Türkiye endemiklerinin % 80'nin 1000-2000 m yükseltilerinde yayılış gösterdiği belirlenmiştir (Gemici, 1988: 8, 57; Gemici ve Şık, 1992: 11). Araştırma sahasında endemiklerin bulunduğu yükseltiler 750-2250 metreler arasında değişmektedir. Endemiklerinin en fazla sayıda bulunduğu yükselti % 36,5'luk oranla 1400-1600 metreler arası olurken, yükselti aralığı ise % 67,8'lik oranla 1400-2000 m arasını kapsamaktadır (Tablo 3). Bu yükselti aralığındaki (1400-2000 m) endemikler, en fazla oranda Geniş yayılış alanlı türler ve İran-Turan elementleriyle temsil edilmektedir. Murat dağı zirvesinde (Kartal T. 2309 m) tahmini yıllık ortalama sıcaklık 3,8 °C, yağış 1270 mm dolayındadır (Kütahya Meteoroloji İstasyonuna göre hesaplanmış). Dağda, sıcaklık ve yağış değerleri bakımından dikey yönde meydana gelen değişimler, farklı ekolojik ortamlara ve zemin hazırlamış, Akdeniz elementi olan endemikler en fazla 1400-1600 m yükseltileri arasında yer alırken, İran-Turan ve Avrupa-Sibirya elementleri en yükseğe çıkan türler olmuştur. Endemiklerinin en fazla sayıda toplandıkları (% 67,8) yükselti aralığı olan 1400-2000 m'ler arasındaki iklimik özellikler, yıllık ortalama sıcaklık 5-9 °C, yıllık ortalama yağış ise 780 mm'nin üzerindedir (Tablo 4).

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013

Yükselti (m)	Tahmini Yıllık Ortalama Sıcaklık (°C)			Tahmini Yıllık Ortalama Yağış (mm)		
	Kütahya	Gediz	Uşak	Kütahya	Gediz	Uşak
600	12,3	12,9	13,8	348,6	497,7	362,4
800	11,3	11,9	12,8	456,6	605,7	470,4
1000	10,3	10,9	11,8	564,6	713,7	578,4
1200	9,3	9,9	10,8	672,6	821,7	686,4
1400	8,3	8,9	9,8	780,6	929,7	794,4
1600	7,3	7,9	8,8	888,6	1037,7	902,4
1800	6,3	6,9	7,8	996,6	1145,7	1010,4
2000	5,3	5,9	6,8	1104,6	1253,7	1118,4
2200	4,3	4,9	5,8	1212,6	1361,7	1226,4
2250	4,0	4,7	5,6	1239,6	1388,7	1253,4

Referans alınan meteoroloji istasyonları :
 Kütahya Meteoroloji İstasyonu Rakım: 969 m, Yıllık Ort. Sıc:10,5 °C, Yıllık Ort. Yağış: 547,9 mm, Gözlem Süresi: 82 Yıl
 Gediz Meteoroloji İstasyonu Rakım: 736 m, Yıllık Ort. Sıc:12,3 °C, Yıllık Ort. Yağış: 571,2 mm, Gözlem Süresi: 45 Yıl
 Uşak Meteoroloji İstasyonu: Rakım: 919 m, Yıllık Ort. Sıc:12,3 °C, Yıllık Ort. Yağış: 534,7 mm, Gözlem Süresi: 82 Yıl (DMİ, 2011).

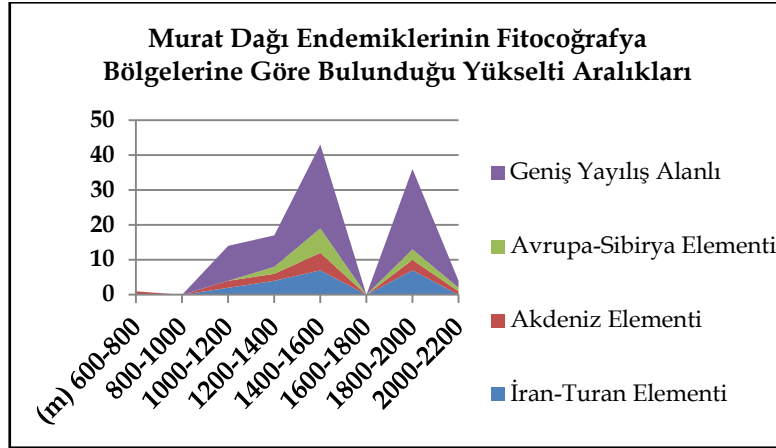
Tablo 4. Murat dağı endemiklerinin bulunduğu yükselti kategorilerinin enterpolasyonla belirlenen yıllık ortalama sıcaklık ve yağış değişimi

Sahada en yüksekte bulunan tür, İran-Turan elementlerinden *Veronica thymoides subsp. pseudocinerea*'dir. Karlık mevkii üzerinde 2250 m'de belirlenmiştir. Kartal T. 2230 m'de yer alan *Alyssum virgatum*, geniş yayılış alanlı endemiklerdendir. Sahada endemiklerin bulunduğu en alt yükseklik olan 750 m'de belirlenen tür ise Akdeniz elementi olan *Centaurea calolepis* Murat dağı-Gediz yolunda yer almıştır. Endemik türlerin en fazla bulunduğu 1400-1600 m arasını kapsayan yükselti, ortalama yükseltisi 1194 m olan Murat dağı yüzölçümünün % 16'ini oluşturması endemizmi etkileyen en önemli topografik etkenlerden biri olmuştur.

İran-Turan elementlerinin bulunduğu yükselti aralıklarına baktığımızda, %70'i 1400-2000 m' ler arasında yer almıştır (Şekil 7). Akdeniz elementlerinin en çok (%35,7) yoğunlaştığı yükselti 1400-1600 m arası olurken, %57, 'si 1400-2000 m aralığına dağılmıştır. Avrupa-Sibirya elementleri en çok (%53,8) 1400-1600 m, %76,9 oranında da 1400-2000 m' ler arasında yer almıştır. Kozmopolit türler ise en çok (%35,3) 1400-1600 m'de olmak üzere, %69,1'ü 1400-2000 m'lere dağılmıştır. Bu değerlere göre, dağlık alanlarda iklim elemanları değerlerinde dikey yönde meydana gelen değişikliklerin ortamdaki bitki türlerine etkisi en belirgin olarak Avrupa-Sibirya türlerinin lokalitesinde görülmektedir. Anadolu'nun kuzeyindeki yüksek enlemlerde etkili olan iklim koşullarının karakteristiği olan bu bitki türleri, Murat dağın'da floristik bölgelerine benzer düşük sıcaklık ve yüksek yağış miktarlarının gerçekleştiği bu yükseltilerde tutunabilmiştir (Semenderoğlu-Aytaç, 2012: 1323-1324).

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013



Şekil 7. Endemiklerin fitocoğrafya bölgelerine göre bulunduğu yükselti aralıkları.

2.4. Yeryüzü Şekli

Bilindiği gibi yeryüzü şekilleri bitki yaşamı bakımından çok önemli olan özellikle yağış, sıcaklık başta olmak üzere nem, rüzgar gibi iklim elemanlarının durumlarında farklılaşmalara neden olduğu gibi sis oluşumu, rüzgar yönlenmesi ve sıcaklık terselmesi gibi hava olaylarına da neden olabilmektedir. Özellikle dağlık alanlarda dar ve derin yarılmış vadilerin bulunduğu kesimler, bakı eğim ve yükselti değerlerinin kısa mesafelerde sık olarak değişmesi ve farklı ortamların oluşmasına neden olmakta, bu koşullarda da bitki tür ve kompozisyonunda sık sık değişimler meydana gelmektedir. İzolasyon şartlarının gerçekleştiği bu engebeli alanlar, hem relik hem de endemik türlerin artmasına yol açmaktadır (Erinç, 1977: 108, 109; Atalay, 2010: 357; 2008: 61-76; Semenderoğlu-Aytaç, 2005: 657, 2012: 624). Ülkemizin son derece engebeli bir topografya göstermesi, farklı jeolojik dönemlerin iklim koşulları altında yetişmiş ve geniş sahalara yayılmış olan bitkilerin, iklim koşullarının değişmesine rağmen barınma ortamları bulabilmelerini sağlamıştır. Dar ve derin vadilerin yer aldığı dağlık alanlarımızda, özellikle Toroslardaki karstik alanlarda bitkilerin bir kısmı, gerek aktif, gerekse pasif yayılma gösteremeyip oldukları yerde kalmıştır. Nitekim Köyceğiz Gölü ve Manavgat vadisinin alt kısımlarında, taban suyu seviyesi yüksek olan sahalardaki sığla (*Liquidambar orientalis*) ormanları, Batı Toroslarda Dedegöl ve Davraz dağındaki karstik çukurlarda bulunan kasnak meşesi (*Quercus vulcanica*) Tersiyer döneminden kalma endemik ve relik bitkilerdir (Atalay, 2011: 200).

Yeryüzü Şekli	Frekans	Bitki Dağılışı (%)	Toplam (%)
Derin vadi içi	59	51,3	51,3
Vadi	29	25,2	76,5
Vadi, su kenarı	7	6,1	82,6
Yamaç	20	17,4	100,0
Toplam	115	100,0	

Tablo 5. Murat dağı endemiklerinin bulunduğu yeryüzü şekilleri.

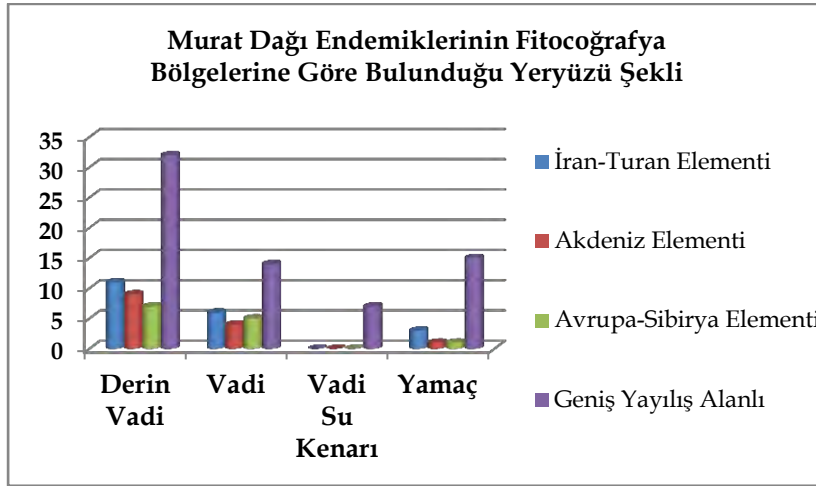
Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013

Araştırma sahasında endemiklerin en fazla yetiştiği yeryüzü şekli vadiler olarak dikkati çekmektedir (%82,6). Bunlardan %51,3'ü üst yamaç ve taban arası derinliğin yüzlerce metreyi bulduğu, derin vadi içlerinde yer alırken, %6,1'i vadi tabanlarında, hemen su kenarlarını tercih etmiş, higrofit türler olmuştur. Endemiklerin %17,4'ü ise dağın değişik yükselti ve bakı koşullarını barındıran yamaç kesimlerinde yer almıştır (Tablo 5).

Araştırma sahasında %5-15 arasını kapsayan eğim, genelde dağın eteklerindeki Neojen tortullarının bulunduğu dolgu alanlarına karşılık gelmekte olup bu sahalar toplam sahanın yaklaşık %42'sini kapsamaktadır. En fazla alan kaplayan %15-25 arası eğimdeki alanlar (%56) ise çeşitli yükseltilerdeki aşınım yüzeyleri olup, güneşlenme ve toprak kalınlığı açısından optimum sahaları oluşturduğu için endemizm oranı da yüksektir. % 25-35 arasında eğime sahip üst yamaçlar farklı nem, sıcaklık ve bakı şartlarının olduğu vadi yamaçlarından oluşurken %35'in üzerindeki eğimli sahalar ise özellikle dağın 1800-2000 m'lerdeki zirveleri ile Sığırkuyruğu fayına bağlı olarak deforme olmuş kuzey kesimlerindeki sarp yamaçlar ve güneydeki karstik vadilerin yamaçlarıdır.

İran-Turan elementlerinin %30'u vadilerde, %55'i derin vadilerde, %15'i de yamaçlarda bulunmaktadır (Şekil 8). Akdeniz elementleri %28,6 oranında vadilerde, %64,3 derin vadilerde, %7,1 oranında da yamaçlarda görülmektedir. Avrupa-Sibirya elementlerinin %92,3'ü vadilerde, bunun %53,8'i derin vadi içlerinde, %7,7'si yamaçlarda tutunmuştur. Kozmopolit türlerin yer şekli tercihi ise yine vadiler %77,9 oranında paya sahip olurken, bunların da %47,1'i derin vadi, %10,3'ü su kenarı ve %22,1'i yamaçlarda yer almıştır. İran-Turan elementleri yer şekli olarak yamaçlarda bulunma yüzdeleri en fazla olan türlerdir. Buna karşılık diğer bütün floristik bölgelere ait türler en yüksek oranda (%78-93) sıcaklık, nem, bakı koşulları açısından izole ortamlar olan vadilerde yer almıştır. Yeryüzü şekli seçiciliği, en yüksek oranlarda (%90) vadi ve derin vadi olmak üzere Akdeniz ve Avrupa-Sibirya elementlerinde görülmüştür. İran-Turan türleri daha ziyade karasallığın etkili olduğu yamaçlarda, Avrupa-Sibirya kökenli olanlar ise sis oluşumuna bağlı olarak nemlilik koşullarının iyi olduğu, vadi içleri ile kuzeye bakan yamaçlarda baskındır.



Şekil 8. Endemiklerin fitocoğrafya bölgelerine göre bulunduğu yeryüzü şekli.

2.5. Ana Kaya

Araştırma sahasında bulunan 115 endemik tür ve alt türe ait lokalitenin % 52,2'si temel alınan floristik araştırmada taşlık olarak belirtilen değişik düzeylerde ayrılmış ana materyal üzerinde yer almıştır. Doğrudan ana materyal üzerinde yer alan endemiklerin en az bulunduğu (%18,3) kaya türünün magmatik kökenli kayalar olduğu görülmüştür. Bunlardan % 0,9'u Miyosen dönemi dış volkanizmasına ait riolit ve riolitik tüf, % 17,4'ü Üst Kretase (Mesozoik) ye ait

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013

derinlik volkanizmasıyla ilgili serpantinleşmiş peridotit, split gibi ultramafik kayalardan meydana gelmiştir (Tablo 6).

Endemikler, sahada yer alan kayalar içerisinde %50,4 ile en yüksek oranda metamorfik kayalar üzerinde görülmektedir (Şekil 9). Bunlar, Üst Jura-Üst Kretase (Mesozoik) aralığına ait metakumtaşı, metakuvarsit, kristalize kireçtaşı, kuvarsit, mermer ve şistlerden oluşmaktadır. Bunlardan da şist ve kuvarsit %13, mermer %17,4 oranlarında iken endemiklerin en fazla bulunduğu metamorfik kaya türü olarak % 20 oranındaki kristalize kireçtaşları ile metamorfize kumtaşı ve kuvarsit dikkati çekmektedir. Endemik lokasyonlarının % 31,3'ünü oluşturan sedimanter kayalar ise Jura-Kretase aralığında çökelmiş mesozoik tortullar ile Miyosen'de çökelmiş gölsel neojen tortullarından oluşmuştur. Tortulların %22,6'sı Mesozoik'e ait dolomitik kireçtaşı ve çörtlü kireçtaşlarından oluşan kayalardır. Kalsit çimentolu çakıltaşı- kumtaşı-kıltaşı-kireçtaşı-marn ardalanmasından oluşan neojen tortulları ise % 8,7 oranındadır.

Anakaya	Frekans	Bitki Dağılışı (%)	Toplam (%)
Çörtlü kireçtaşı (Üst Kretase)	16	13,9	13,9
Dolomitik kireçtaşı (Jura)	10	8,7	22,6
Kalsit çimentolu çakıltaşı, kumtaşı (Miyosen)	10	8,7	31,3
Mermer (Üst Kretase)	20	17,4	48,7
Metakumtaşı, metakuvarsit, kristalize kireçtaşı (Jura)	23	20,0	68,7
Riyolitik tuf (Miyosen)	1	,9	69,6
Şist-Kuvarsit (Üst Kretase)	15	13,0	82,6
Ultramafit (serpantinleşmiş peridotit) (Üst Kretase)	20	17,4	100,0
Toplam	115	100,0	

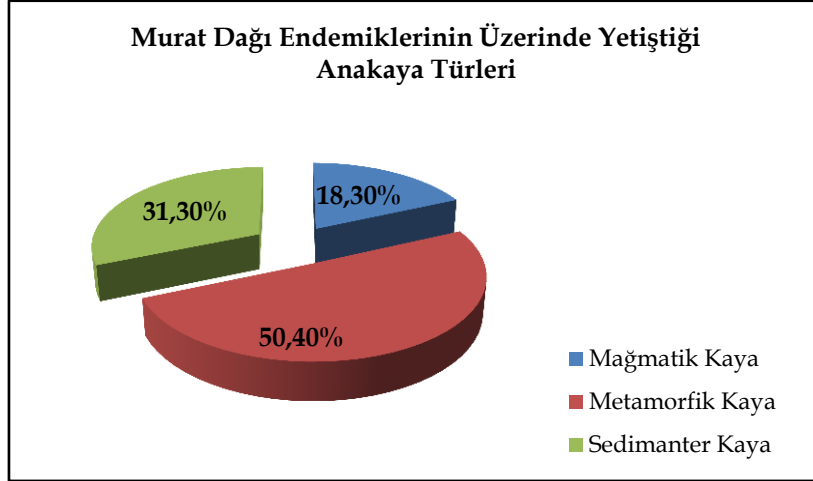
Tablo 6. Murat dağı endemiklerin üzerinde yetiştiği anakaya türleri.

Araştırma sahasındaki endemiklerin ana kaya tercihlerinde en büyük payın (%50,4) metamorfik kayalar olduğu, bunlar içerisinde özellikle şist, kuvarsit türü silisçe zengin kayaların daha az yer tuttuğu görülmektedir. Buna karşılık kayaların kimyasal bileşimleri göz önüne alındığında, kristalize kireçtaşı ve mermer gibi karbonatlı tortullardan oluşan metamorfiklerin % 37,4 oranıyla ağırlıklı oldukları belirlenmiştir. Lokalitelerdeki payı %31,3 olan sedimanter kayalar, endemiklerin ana kaya tercihlerinde CaCO_3 bakımından zengin olan kayaların baskın olduğunu göstermektedir. Nitekim araştırma sahasındaki metamorfikler içerisinde yer alan ve yukarıda belirtilen bu karbonatlı kayalar da (% 37,4) hesaba katıldığında, çoğunluğu Mesozoik'e (Jura-

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013

Kretase) ait neritik kireçtaşları, dolomitik kireçtaşları, karbonat (kalsit) çimentolu çeşitli detritik tortullar ile Miyosen gölsel sedimentlerinden oluşan tortul kayaların toplam içerisindeki payının % 68,7 olduğu görülmüştür. Türkiye genelinde endemizmin en yüksek olduğu belirlenmiş olan Orta ve Batı Toroslar'ın, bilindiği üzere aynı zamanda karstlaşmanın da en yoğun olduğu bölge olmasındaki başlıca etken, kalın istifler oluşturan Mesozoik kireçtaşlarının varlığıdır.



Şekil 9. Murat dağı endemiklerin üzerinde yetiştği anakaya türleri.

Türkiye’de çok sayıda endemik takson barındırdıkları belirlenen alanlardan Uludağ, Kaz dağı, Ilgaz dağı ve Bitlis masiflerinin yanı sıra Erciyes, Munzur dağları, Akdeniz bölgesinde Bolkar, Tahtalı, Bereket ve Amanos dağları (Avcı, 2005), granit, andezit, bazalt, ofiyolit, serpantin, şist, kuvarsit gibi mağmatik ve metamorfik kayalardan oluşurken içlerinden büyük bir bölümünün de Paleozoik-Mesozoik aralığı ile Miyosen’e ait (bir kısmı metamorfize) fakat temel de karbonatlı tortul kayalardan (kireçtaşı, kil-kum-marn arakatkılı kireçtaşı, konglomera ve mermer) oluştukları bilinmektedir. Bu araştırma ile elde edilen bulgular da dikkate alındığında, Türkiye’de endemizmin yüksek olduğu sahaların ortak özelliklerinin başta 1500 m’nin üzerinde dağlık, engebeli alanlar ile çoğunluğu karbonatlı kayaları içeren metamorfik (Mesozoike ait) araziler oldukları anlaşılmaktadır. Nitekim bu sahalar; bugünkünden farklı iklim koşullarında yayılmış olan bitki türlerinin, günümüze kadar etkili olan farklı iklim koşullarına uyum sağlamalarında veya sığınmalarında, topografik özelliklere bağlı izolasyon koşullarının gerçekleştiği, derin vadi ve boğazlarla yarılmış arazilerdir (Atalay, 2007: 23, 27). Ayrıca, Anadolu’da karalaşma evrelerinin bölgesel farklılıkları da göz önüne alındığında, bu sahaların Mesozoik’e kadar uzanan, jeolojik anlamda eskiliklerinin (Erinç, 1977: 108, 109; 2008: 197-200) endemiklerin çeşitliliğinde başlıca etken olduğu anlaşılmaktadır.

Başta yükselti olmak üzere bakı ve eğimden oluşan topografik faktörlerin yanı sıra sahadaki endemiklerin dağılımında ana materyal de önemli etken olmuştur. Nitekim bu araştırma ile endemik bitkilerin toprağın çok sığ veya taşlık olduğu zeminlerde artış gösterdiği belirlenmiştir. Ana materyalin kimyasal bileşimi açısından %70’e yakın oranda karbonatlı kayalardan oluşması da dikkat çeken önemli bulgulardandır. Bu durum, sahada genelde kireçtaşlarıyla temsil edilen karbonatlı kayalar üzerinde gelişen karst topografyasının sarp ve engebeli yapısıyla mikro ölçekli habitatları barındırmasının (Atalay, 2008: 71-76; Semenderoğlu-Aytaç, 2012: 617-618) yanı sıra bitkilerin bu kimyasal bileşimi tercih eden ana kaya seçiciliğine bağlanmaktadır. Mineral madde bakımından zengin olan mağmatik kayalardan oluşmuş arazilerde endemizm oranının çok düşük

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013

olması ise bu sahaların çok az ayrışmış ya da taşlık zeminler olması sebebiyle bitkilerin besin maddesi niteliğindeki bu minerallerden faydalanamamasıyla açıklanabilir. Benzer şekilde, metamorfiklerden kuvarsit, şist gibi yüksek oranda silis içeren kayalarda endemik oranının az olması (%13) bu mineralin aşınım ve kimyasal çözünme direncinin yüksek olmasıyla ilişkilidir.

Araştırma sahasındaki İran-Turan elementlerinin %70'i metamorfik, %25'i sedimanter kayalarda, %5'i ise mağmatik kayalarda yer almıştır. Akdeniz elementlerinin %57,1'i metamorfik, %28,6'sı sedimanter, %14,3'ü ise mağmatik kayalarda yer almıştır. Avrupa-Sibirya elementlerinin %61,5 sedimanter, %30,8 metamorfik, %7,7 mağmatik kayalar üzerinde bulunmaktadır. Geniş yayılış alanlı türler ise %47 metamorfik, %28 sedimanter ile %25 oranında mağmatik kayalarda yer almıştır. İstatistik verilere göre yukarıdaki genel değerlendirmeden farklı olarak, fitocoğrafya bölgeleri ile ana materyal arasında anlamlı bir ilişki görülmemekte, buna göre endemiklerin fitocoğrafya bölgesi bakımından sahadaki dağılışı ana materyal etkisinin bitki temel ihtiyaçlarının karşılanması düzeyinde önem taşıdığı ve her 3 fitocoğrafya bölgesinde de en düşük oranların mağmatik kayalarda olduğu görülmüştür.

2.6. Toprak-Vejetasyon

Araştırma sahasındaki endemiklerin %47,8'i olgun topraklardan oluşan zeminlerde yer almıştır. Sahada en yaygın görülen toprak türü olan kahverengi orman topraklarının payı %60 iken, kireçsiz kahverengi orman toprakları % 23,7, çayır toprakları ise %16,3'lük paya sahiptir (Tablo 7, Şekil 10). Endemiklerin birlikte bulundukları vejetasyon türü ise Murat dağında baskın tür olan karaçam ile meşe türlerinin oluşturduğu ormanlar (%63,7) ve çayır ve steplerden (%36,3) oluşmuştur. Fitocoğrafya bölgelerine göre toprak oranlarına baktığımızda, İran-turan elementleri %57,2 oranında kahverengi orman toprağında, %14,2 kireçsiz kahverengi toprakta, %28,6 çayır toprağında bulunmuştur. Akdeniz elementlerinde kahverengi orman toprağının oranı %66,7 olurken, kireçsiz kahverengi toprak oranı %33,3 olmuştur. Avrupa-Sibirya elementleri %88,9 oranında kahverengi orman toprağı, %11,1 kireçsiz kahverengi toprakta yer alırken, Geniş yayılış alanlı türlerin de %50 oranında kahverengi orman toprağı, %30,8 oranında kireçsiz kahverengi toprakta ve %19,2 çayır toprağında bulunduğu belirlenmiştir.

Toprak-Vejetasyon	Frekans	Bitki Dağılışı (%)	Toplam (%)
Kahverengi orman toprağı-Çayır	11	20,0	20,0
Kahverengi orman toprağı-Ormanaltı	22	40,0	60,0
Kireçsiz kahverengi orman toprağı-Ormanaltı	13	23,7	83,7
Taşlık-Çayır	9	16,3	100,0
Toplam	55	100,0	

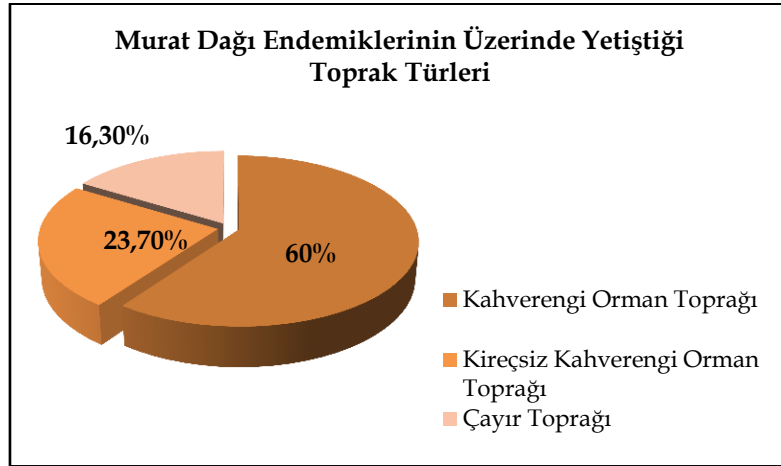
Tablo 7. Murat dağı endemiklerinin üzerinde yetiştiği toprak türleri.

Endemik lokalitelerinde fitocoğrafya bölgelerine göre de en yüksek oranda görülen kahverengi orman toprakları Murat dağının özellikle kuzey kesimleri olmak üzere en geniş sahaya yayılan iklimik toprak türüdür. Daha ziyade ılıman kuşağın yaprağını döken orman örtüsü altında görülen bu topraklar, yüksek oranda kireç içeren ana madde üzerinde gelişmiştir (Topraksu, 1972, 1974: 12; Mater, 1998: 173; Atalay, 2008: 95). Toprak oluşumunu kontrol eden diğer etkenlerin de durumuna göre, horizonları tam olarak gelişmiş olan kahverengi orman toprakları, yüzeydeki bitki

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013

artıklarının iyi ayrışmasına bağlı olarak bitki besin maddelerince zengindir. Kireçsiz kahverengi orman toprakları ise daha dar alanlı olmak üzere dağın güney kesimlerinde yer alır. 1900-2000 metreleri aşan özellikle de Kartal tepe ve batı zirvelerinde ise litosoller ve çayır toprakları görülür. İstatistiksel verilere göre endemik lokalitelerinin yarısından fazlasını oluşturan kahverengi orman toprakları ile orman, çayır ve step vejetasyonun endemizmi olumlu etkilediği söylenebilir. Özellikle kahverengi orman topraklarının toprak oluşumunu denetleyen diğer koşullara bağlı olarak değişebilen kireç içerikleri, endemiklerin karbonatlı kaya seçicilikleri ile de ilişkilendirilebilir. Araştırma sahasında eğim değerlerinin arttığı alanlar, Sığ veya Taşlı topraklar olarak adlandırılan litosollerden oluşmaktadır. Çoğu kez 10 cm'den daha ince olup anakaya üzerinde keskin ve net bir horizon ile ayrılırlar. Bitki örtüsü gelişimi için fazla potansiyeli olmayan litosoller, nemli bölgelerde zayıfta olsa bir bitki gelişimi sağlarlar (Mater, 1998: 184). Endemik lokalitelerinde Murat dağının yanı sıra bölgede en yaygın görülen toprak türünün Kahverengi orman toprakları ve orman vejetasyonu olması (edafik koşullara bağlılık gösteren bazı türler dışında), toprak ve vejetasyon türü ile endemizm arasında bir bağlantı kurulmasını güçleştirmektedir. Başka bir ifadeyle bu araştırmada sahadaki belli toprak türleri ve vejetasyon ile endemizm oranları arasında görülen istatistiksel ilişki, anlamlı bulunmamaktadır. Bu nedenle, endemiklerde belli bir toprak ve vejetasyon seçiciliğinden ziyade bunları da denetleyen yükselti, bakı ve eğim gibi topografik faktörlerle ana kaya türünün başlıca belirleyici oldukları düşünülmektedir.



Şekil 10. Murat dağı endemiklerinin üzerinde yetiştği toprak türleri.

Sonuç

Murat dağının bitkisel endemizm bakımından zengin olmasında, Dağ'ın Türkiye' deki lokasyonu, cephe geçişlerine engel teşkil eden büyük yükseltisi ve diğer jeomorfolojik özellikleri sonucu, farklı habitatlara izin veren mikroklimatik ortamları barındırması etkili olmuştur. Kütle, bulunduğu lokasyonla Anadolu da yıl boyunca etkili olan cephe sistemlerinden KB kaynaklı serin ve nemli mP, GB kaynaklı sıcak ve nemli mT ve K ve KD'dan sokulan kuru ve soğuk cP hava kütlelerinin geldikleri yönler açıktır. Bu özellik sahada endemiklerin sayıca çokluğunun yanı sıra ait oldukları floristik bölge koşullarının olduğu lokasyonlarda 3 farklı fitocoğrafya bölgesine ait türlerin barınmasını da sağlamıştır. Bu araştırmayla elde edilen bulgulara göre Murat dağında endemiklerin en fazla toplandığı bakılar ve oranları % 35,7 KB ile % 14,8 K ve GB yönlerinde olmuştur. Araştırma sahasının kuzeybatı, güney ve güneybatısındaki Gediz ve Büyük Menderes grabenleri ise sahaya denizellik etkisinin sokulmasını sağlayan topografik özellikler olmuştur. Dağın derin vadilerle yarılmış olması da bakıya etki eden önemli topografik etkenlerden olmuştur. Endemikler içerisindeki payı fazla olan İran-Turan fitocoğrafya bölgesi elementleri, ağırlıklı olarak karasallık koşullarının etkili olduğu kuzey sektör başta olmak üzere bütün yönler dağılmıştır.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013

Avrupa-Sibirya elementleri serin ve nemli rüzgarlara açık K ve KB bakılarda, sıcaklık ve ışık istekleri yüksek Akdeniz elementleri ise sahaya tektonik oluklar (Murat çayı-Gediz, Banaz çayı-Büyük Menderes) vasıtasıyla Akdeniz iklimi etkisinin sokulduğu KB, GB VE GD bakılarda tutunmuştur.

İnceleme alanındaki endemiklerin % 73'ü toprak ve ana materyalde yararlanılabilir suyun yeterli olduğu % 30'a kadar olan eğim değerlerinde toplanmıştır. Eğimin nispeten arttığı kuzey sektörlü yamaçlarda en fazla bulunan tür İran-Turan elementleridir.

Murat dağı endemiklerinin en fazla bulundukları yükseltilerin %67, 8'lik oranla 1400-2000 m'ler arası olduğu belirlenmiştir. Bunların da % 36,5'i 1400-1600 metreler m'ler arasında yer almıştır. 1400-2000 m'ler arasında, tahmini yıllık ortalama sıcaklık 5-9 °C, yıllık ortalama yağış ise 780 mm'nin üzerindedir. İklim elemanları değerlerinde dikey yönde meydana gelen değişikliklerin 2309 m'ye ulaşan Murat dağında endemizmi olumlu yönde etkilediği, endemizmin yükseltiye bağlı olarak arttığı belirlenmiştir. Dağdaki endemik oranında 2000 metreden sonra azalma görüldükçe, en yükseğe çıkan türlerin Avrupa-Sibirya elementleri olduğu belirlenmiştir.

Araştırma sahasında endemiklerin en fazla yetiştikleri yeryüzü şekli % 82,6'lık oranla, izolasyon koşullarının etkili olduğu vadi tabanlarıdır. Bunlardan % 51,3 ü üst yamaç ve taban arasında nisbi yüksekliğin yüzlerce metreyi bulduğu derin vadi içlerinde yer alırken, %6,1'i vadi tabanlarında, hemen su kenarlarını tercih etmiş, higrofit türlerdir. Endemiklerin % 17,4'ü ise dağın değişik yükselti ve bakı koşullarını barındıran yamaç kesimlerinde bulunur. Yeryüzü şekli seçiciliği en yüksek %90'a yakın oranlarda vadi ve derin vadi olmak üzere Akdeniz ve Avrupa-Sibirya elementlerinde saptanmıştır. Dünya genelinde önemli iklim değişikliklerinin meydana geldiği Kuvaternerdeki buzul ve buzullararası dönemlerde, Murat dağında uygun iklim koşulları altında daha geniş alanlara yayılmış olan Akdeniz ve Avrupa-Sibirya Fitocoğrafya bölgesi türlerinin habitatlarına uygun iklim koşullarının ortadan kalkmasıyla izole ortamlar olan vadi içlerine çekilmelerine yol açmış olmalıdır. Başka bir deyişle Kuvaterner veya öncesinde Murat dağında etkili olan bugünkünden farklı iklim koşullarında yetişmiş olan bu türler, iklimin değişmesiyle yaşam alanları daralarak vadi içlerine sığınmışlardır.

Sahadaki endemiklerin % 52,2'si taşlık olarak belirtilen, değişik düzeylerde ayrılmış ana materyalden oluşan zeminler üzerinde yer almaktadır. Üst Jura-Üst Kretase aralığına ait metamorfik kayaların oranı %50,4' dür; bunlar içerisinde en fazla olanlar kristalize kireçtaşları, metakumtaşı, metakuvarsit ve mermerdir (% 20, % 17,4). Endemik lokasyonlarının % 31,3'ü Mesozoik ve Neojen tortullarıdır. Tortulların çoğunluğunu (% 22,6) dolomitik kireçtaşı ve çörtlü kireçtaşlarından oluşan Mesozoik çökelleri teşkil eder. Endemiklerin üzerinde en az bulundukları (%18,3) kaya türünün mağmatik kökenli kayalar olduğu görülmüştür. Bunlardan % 0,9'u Miyosen dönemi volkanizmasına ait riyolit ve riyolitik tuf, %17,4'ü Mesozoik derinlik volkanizmasıyla ilgili serpantinleşmiş peridotit, spilit gibi ultramafik kayalardan ibarettir. Metamorfikler içerisinde özellikle şist, kuvarsit türü silisçe zengin kayaların daha az yer tuttuğu, buna karşılık kimyasal bileşimleri bakımından kristalize kireçtaşı ve mermer gibi karbonatlı tortullardan oluşan metamorfiklerin % 37,4 oranıyla ağırlıklı oldukları saptanmıştır. Metamorfikler içerisinde yer alan karbonatlı kayalar da hesaba katıldığında, çoğunluğu Mesozoik'e ait kristalize kireçtaşları, dolomitik kireçtaşları, karbonat çimentolu çeşitli detritik tortullar ile Miyosen gölsel sedimentlerinden oluşan tortul kayaların toplam içerisindeki payının % 68,7 olduğu, endemizmin karbonatlı veya kireçli tortul kayalardan oluşan zeminlerde artış gösterdiği anlaşılmıştır. Bu durum, bitkilerin bu kimyasal bileşimi tercih eden ana kaya seçiciliğinin yanı sıra sahada genelde kireçtaşlarıyla temsil edilen karbonatlı kayalar üzerinde gelişen karst topografyasının sarp ve engebeli yapısıyla endemikler için ideal sığınma ortamlarını sağlamasına bağlanmaktadır. Buna karşılık, mineral madde bakımından zengin olan mağmatik kayalar ile kuvarsit, şist gibi yüksek oranda silis içeren metamorfik kayalardan oluşan arazilerde endemik oranının düşük çıkması, bu

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013



sahaların çok az ayrılmış, taşlık zeminler olması sebebiyle bitkilerin besin maddesi niteliğindeki bu minerallerden faydalanamaması ve silisli kayaların aşınım ve kimyasal çözünme direncinin yüksek olmasıyla ilişkilendirilmektedir.

Murat dağı endemiklerinin % 47,8'inin horizonların tam olarak gelişmiş olduğu olgun toprak örtüsü üzerinde yer aldığı, bunun % 60'ının da Kahverengi orman toprakları üzerinde olduğu görülmüştür. Endemiklerin birlikte bulunduğu vejetasyon türleri ise Murat dağında baskın tür olan karaçam ile meşe türlerinin oluşturduğu ormanlar (%63,7), çayır ve steplerdir (%36,3). Endemiklerin sahadaki dağılışında, belli bir toprak ve vejetasyon seçiciliğinden ziyade yükselti, bakı ve eğim gibi topografik faktörlerle anakaya türü belirleyici olmuştur.

KAYNAKÇA

- ATALAY, İbrahim (1987). Türkiye Jeomorfolojisine Giriş (Genişletilmiş 2. Baskı), İzmir: Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları.
- ATALAY, İbrahim (2007). "Relict and Endemic Plants Reflecting Climatic Changes in Anatolia", Ecology and Environment, The 5th Turkey-Romania Geographical Academic Seminar, Proceedings, June 5-15, 2007, Antalya-Turkey, s: 7-30.
- ATALAY, İbrahim (2008). Ekosistem Ekolojisi ve Coğrafyası(Cilt I, II), İzmir: META Basım ve Matbaacılık.
- ATALAY, İbrahim (2010). Uygulamalı Klimatoloji, İzmir: META Basım ve Matbaacılık.
- ATALAY, İbrahim (2011). Türkiye Coğrafyası ve Jeopolitiği (8. Baskı),İzmir: META Basım ve Matbaacılık.
- AVCI, Meral (2005). "Çeşitlilik ve Endemizm Açısından Türkiye'nin Bitki Örtüsü", İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Coğrafya Dergisi, S. 13, s. 27-55.
- AYTAÇ, A. Serdar (2003). Murat Dağı'nın Milli Park Planlaması ve Çevre Eğitimi Açısından Değerlendirilmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- BİNGÖL, Ergüzer (1977). "Murat Dağı Jeolojisi ve Anakayaç Birimlerinin Petrolojisi", TJK Bülteni, Cilt. 20, s. 13-66.
- ÇIRPICI, Ali (1981) Murat Dağı (Kütahya - Uşak)'nın Florası Üzerine Araştırmalar, Doçentlik Tezi, İstanbul: İstanbul Üniversitesi Botanik ve Genetik Kürsüsü.
- ÇIRPICI, Ali (1989) "Murat Dağı (Kütahya - Uşak)'nın Florası", Doğa T U Botanik Dergisi, S. 2, s. 157-222.
- ÇIRPICI, Ali (2005). "Murat Dağı". *Türkiye'nin 122 Önemli Bitki Alanı*, İstanbul: Doğal Hayatı Koruma Derneği, s. 141-143.
- DARKOT, Besim, TUNCEL, Metin (1995). Ege Bölgesi Coğrafyası(3.Baskı), İstanbul: İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları.
- DÖNMEZ, Yusuf (1972).Kütahya Ovası ve Çevresinin Fiziki Coğrafyası, İstanbul: İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları.
- DMİ (2011). Kütahya Meteoroloji İstasyonu Rasat Kayıtları, Ankara: T.C. Başbakanlık Devlet Meteoroloji İşleri Genel Müdürlüğü Elektronik Bilgi İşlem Dairesi Başkanlığı.

- DMİ (2011). Gediz Meteoroloji İstasyonu Rasat Kayıtları, Ankara, T.C. Başbakanlık Devlet Meteoroloji İşleri Genel Müdürlüğü Elektronik Bilgi İşlem Dairesi Başkanlığı.
- DMİ (2011). Uşak Meteoroloji İstasyonu Rasat Kayıtları, Ankara: T.C. Başbakanlık Devlet Meteoroloji İşleri Genel Müdürlüğü Elektronik Bilgi İşlem Dairesi Başkanlığı.
- DSİ (1967). Kütahya ve Gediz Ovası Hidrojeolojik Etüt Raporu, Ankara: DSİ Genel Müdürlüğü.
- EKİM, Tuna, KOYUNCU, Mehmet, VURAL, Mecit, DUMAN, Hayri, AYTAÇ, Zeki, ADIGÜZEL, Nezaket (2000). Türkiye Bitkileri Kırmızı Kitabı, Ankara: Türkiye Tabiatını Koruma Derneği Yayınları.
- ERİNÇ, Sırrı (1977). Vegetasyon Coğrafyası, İstanbul: İstanbul Üniversitesi Coğrafya Enstitüsü Yayınları.
- ERİNÇ, Sırrı (1996). Klimatoloji ve Metodları (4. Baskı), İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım.
- EROL, Oğuz (1999). Genel Klimatoloji (5. Baskı), İstanbul: Çantay Kitabevi.
- GÜNAL, Nurten (1995). "Gediz Havzasının İklimi", Türk Coğrafya Dergisi, S. 30, s. 67-96.
- GÜNAL, Nurten (2003). Yukarı Gediz Havzası'nın Bitki Coğrafyası, İstanbul: Çantay Kitabevi.
- GEMİCİ, Yusuf (1988). "Akdağ (Afyon-Denizli) ve Çevresinin Vegetasyonu", Doğa Türk Botanik Dergisi, S. 12 (1), s. 8-57.
- GEMİCİ, Yusuf, ŞIK, Levent (1992). "Türkiye Florasında Endemizm", Tarım ve Köy Dergisi S. 74, s. 11-22.
- KÜTAHYA ORMAN BÖLGE MÜDÜRLÜĞÜ (2004). Gediz Orman İşletme Müdürlüğü 2004 Yılı Çalışma Programı, s. 17-77.
- MATER, Barış (1998). Toprak Coğrafyası, İstanbul: Çantay Kitabevi.
- MTA (2002). 1/500.000 Ölçekli Türkiye Jeoloji Haritaları İzmir Paftası, No: 7, Ankara: Maden Tetkik ve Arama Genel Müdürlüğü Jeoloji Etütleri Dairesi.
- OGM (2013). Uşak Orman İşletme Müdürlüğü Orman İstatistikleri. <http://denizliobm.ogm.gov.tr/Sayfalar/Uşak-Orman-İşletme-Müdürlüğü.aspx>
- ÖZAV, Lütfi (1995). "Turizm Açısından Murat Dağının Önemi", Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, S. 4, s. 57-78.
- SEMENDEROĞLU, A, AYTAÇ, A.S. (2005). Murat Dağının Vegetasyon Coğrafyası, Ulusal Coğrafya Kongresi (Prof. Dr. İsmail Yalçınlar Anısına), 29-30 Eylül 2005, İstanbul: Bildiriler Kitabı, s. 649-657.
- SEMENDEROĞLU, A, AYTAÇ, A.S. (2012). The Local Biomes (Geo-Biomes) of Mount Murat From a Geo-Ecological Perspective, West of Turkey, TheJournal of Academic Social Science Studies, Volume 5 Issue 7, p. 609-632.
- SEMENDEROĞLU, A, AYTAÇ, A.S.(2012). The Geo-Ecological Regions And Divisions Of Mount Murat, West Of Turkey, Gaziantep UniversityJournal of Social Sciences, 11(4): 1306-1330.
- TEL, A. Zafer (2012). "Bazı Endemik Bitkilerin Kütahya'daki (Türkiye) Yayılış Alanları ve Yeni IUCN Tehlike Kategorilerine Göre Yeniden Değerlendirilmesi", Çoruh Üniversitesi Orman Fakültesi Dergisi S. 13(1) s. 88-108. <http://edergi.artvin.edu.tr>

- TOPRAKSU (1972). Kütahya İli Toprak Kaynağı Envanter Raporu, Ankara: T.C. Köyişleri Bakanlığı Topraksu Genel Müdürlüğü Toprak Etütleri ve Haritalama Dairesi.
- TOPRAKSU (1974). Gediz Havzası Toprakları, Ankara: T.C. Köyişleri Bakanlığı Topraksu Genel Müdürlüğü Toprak Etütleri ve Haritalama Dairesi.
- TORLAK, Hasan, VURAL, Mecit, AYTAÇ, Zeki (2010). Türkiye'nin Endemik Bitkileri, Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları.
- TUNCEL, Metin, DOĞANER, Suna (1992). "Kütahya'da Kaplıca Turizmi", Ege Coğrafya Dergisi S. 6, s. 47-60.
- YALÇINLAR, İsmail (1955). "Banaz Çayı Havzası ve Uşak Civarında Bünye ve Morfoloji Araştırmaları", Türk Coğrafya Dergisi S. 13-14.
- YALÇINLAR, İsmail (1970). "Batı Anadolu'nun Strüktür ve Relief Şekilleri Üzerine Müşahedeler", Türk Coğrafya Dergisi Cilt. 9, S. 17, s. 69-92.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013





YAYGIN DİN EĞİTİMİ İLETİŞİMİ SÜRECİNDE HEDEF KİTLENİN ÖZELLİKLERİNİ BİLMENİN ÖNEMİ*

*Kasım KOCAMAN***

ÖZET

Yaygın din eğitimi, örgün din eğitimini destekleyen hayat boyu sunulan, her yaş ve düzeydeki bireye, dini bilgiler kazandırmak ve dini anlayışlarını geliştirerek hayatın dini boyutunu yorumlamalarına yardımcı olmak amacıyla dini mekânlarda ve diğer ortamlarda yürütülen, planlı programlı ve örgütlü bir din eğitimi faaliyetidir. Bu eğitim faaliyetlerinin hepsi, aynı zamanda birer iletişim süreçleridir.

Bir kaynaktan, bir hedefe yöneltilen, tutum ve davranış değiştirme amacını taşıyan, her türlü etki gayesini içeren iletişimin unsurlarının her birinin özellikleri, hem ayrı ayrı hem de birbiriyle etkileşim içinde iletişimin etkinlik derecesini belirlerler. Nitekim etkileyici iletişimdeki tutum değiştirme sürecinde kaynağın, mesajın, ortamın ve hedefin özellikleri çok önemli faktörlerdir.

Yaygın din eğitimi iletişiminde hedef kitle yaş, cinsiyet, eğitim düzeyi, kültürel yapı, ikamet edilen yerleşim yeri, icra edilen meslek, toplumsal rolleri ve statüleri, siyasi ve ideolojik dünya görüşü, hayat tecrübeleri, geçmiş yaşantıları, duygu, düşünce, tutum, değer yargıları, kişilikleri, ilgi, istek, beklenti ve ihtiyaçları itibarıyla çok değişik biyo-psiko-sosyal özelliklere sahip bireylerden meydana gelebilmektedir.

Yaygın din eğitimi iletişiminde, istenen ve arzulanan dini anlayış, tutum ve davranış kazandırabilmek için hedef kitlenin özelliklerinin dikkate alınması ve bilinmesi gerekir. Din eğitimcisinin, hedef kitlenin bu özelliklerini dikkate almadan iletişimde bulunması, eğitim ve öğretimin kalitesini düşüreceği gibi, başarısını da olumsuz yönde etkileyecektir.

Yaygın din eğitiminde hedef kitlenin özellikleri ve bunların farklılığı, yaygın din eğitimi faaliyetlerini çeşitlendirmekte, uygulanacak eğitim ve öğretim yöntemlerinin belirlenmesinde etkili olmaktadır.

Yaygın din eğitiminde hedef kitlenin özelliklerinin bilinmesi, gerçekleştirilecek iletişimin planlanması ve düzenlenmesinde, eğitim-öğretim konusunun seçilmesi, muhtevanın belirlenmesi ve mesajların iletilmesinde çok önemli katkı sağlayacaktır.

Anahtar Kelimeler: Yaygın Din Eğitimi, İletişim, Dini İletişim, Hedef Kitle

*Bu makale Crosscheck sistemi tarafından taranmış ve bu sistem sonuçlarına göre orijinal bir makale olduğu tespit edilmiştir.

**Yrd. Doç. Dr. Dumlupınar Ü. İlahiyat Fakültesi İlköğretim Din Kültürü Ahlak Bilgisi Eğitimi, El-mek: kasimkocaman41@hotmail.com

THE IMPORTANCE OF KNOWING THE CHARACTERISTICS OF THE TARGET GROUP IN THE PROCESS OF WIDESPREAD EDUCATION ON RELIGION

ABSTRACT

Widespread education on religion is an activity which is carried out and performed in religious environments and places and supports the organized and formal religion education and which is presented for a lifetime to each individual at any age in order to have these individuals obtain religious knowledge by developing their understanding of religion so that they can interpret religion. At the same time, it is a type of education which is performed in a planned and organized way. All of these educational activities are also processes of communication.

The characteristics of each one of communication which involves all sorts of purposes of effecting people determines the degree of effectiveness of communication both separately and in an interaction and which is directed from a source to a target and includes the purpose of changing behaviors and manners and attitudes. Therefore, in the process of changing behaviors and attitudes in effective communication, the characteristics of sources, messages, environments, and targets are very important factors.

In communicating the widespread education on religion, the target group may be composed of individuals who have very different biological, psychological, and social characteristics with respect to their ages, genders, level of education, cultural structure, residence place, profession performed, social roles and statues, political and ideological views and opinions of the world, life experiences, past lives, sentiments and thoughts, attitudes, ways of thinking, value judgments, personalities, interests, desires, expectations, and needs.

In the communication of wide spread education on religion, the characteristics of the target group should be taken into consideration in order to have the group gain the desired understanding of religion, attitudes, and behaviors. If the religion education educator communicates with the target group without considering these characteristics of the group, he/she may cause deterioration in the quality of the education on religion and teaching; and he/she may adversely affect the success of the education.

The characteristics of the target group in widespread education on religion and the fact that these characteristics differently diversify the activities of widespread education on religion, and it is influential in the determination of the methods of education and teaching that will be implemented.

Knowing the characteristics of the target group in widespread education on religion will make very important contributions to organizing and planning the communication that will be realized, and to selecting the subject of the education and teaching, to determining the content, and to communicating the messages.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013



Key Words: Widespread education on religion, Communication, Religious Communication, Target Group.

Giriş

Yaygın din eğitimi, örgün din eğitimini destekleyen, hayat boyu sunulan, her yaş ve düzeydeki bireye, dini bilgiler kazandırmak ve dini anlayışlarını geliştirerek hayatın dini boyutunu yorumlamalarına yardımcı olmak amacıyla yürütülen, planlı programlı ve örgütlü bir din eğitimi faaliyetidir. (Tosun 1993:56). Yaygın din eğitiminin amacı, örgün eğitimin yetersiz kaldığı durumlarda ya da ulaşmadığı kitlelere, her türlü iletişim vasıtalarını kullanarak ulaşıp, onları dini-ahlaki konularda bilgi sahibi yapmak ve aydınlatmaktır. (Tosun 1993: 58).

Din konusunda kültürünü artırmak isteyenler için camilerde ve toplu ibadet yerlerinde vaazlar ve hutbeler, düzenli Kur'an kursları, kitle iletişim araçları ile yapılan yayınlar, öğrenciler için camilerde açılan yaz kursları birer yaygın din eğitimi ve öğretimi faaliyetleridir. (Bilgin 1998:118).

Yaygın din eğitimi, aynı zamanda bir iletişim faaliyetidir. Zira bir kaynaktan, bir hedefe yöneltilen, tutum ve davranış değiştirme amacını taşıyan, her türlü etki gayesini içeren bir faaliyet olarak karşımıza çıkmakta olan iletişim (Kağıtcıbaşı 1999:175), uygulandığı alanlara göre de askeri, siyasi, akademik, hukuki ve dini olmak üzere farklı isimler alabilmektedir. (Yüzendağ 1964:15). Dini iletişim ise, bir kaynak yoluyla dini mesajların dinleyicilere iletilmesini içerir. (Kaya 1998:75).

İletişimde, iletiler(mesajlar), kaynak(verici)den çıkar, belli oluklar(kanallar) vasıtasıyla hedefe(alıcıya) ulaşır. Bunun sonucunda iletiyi alan hedefte bir takım değişiklikler oluşur. Alıcıdan kaynağa, iletişimin daha verimli bir şekilde yeniden yapılandırılmasına da yarayacak bir geri bildirim yolları. Bu durum iletişimde bir sürecin varlığına işaret etmektedir. (Yüksel 2003:3). İletişim kaynak, mesaj(ileti), ortam ve hedef(alıcı) ana unsurlarından oluşur. Bunların her birinin özellikleri, hem ayrı ayrı hem de birbiriyle etkileşim içinde iletişimin etkinlik derecesini belirlerler. (Kağıtcıbaşı 1999:183). Etkileyici iletişimdeki tutum değiştirme sürecinde şu dört faktör önemlidir. 1) Mesajın kaynağına ait özellikler, 2) Mesaj(ileti) ile ilgili özellikler, 3) Ortama ait özellikler ve 4) Hedef(alıcıya) ait özellikler. (Kağıtcıbaşı 1999:178-179).

1.Yaygın Din Eğitimi İletişimi Sürecinde Hedef Kitle

Genel anlamda iletişim sürecinde alıcı konumunda olan, kaynağın(vericinin) kodladığı anlamı, alıp çözen ve değerlendiren iletişim birimine veya kitlesine hedef denilmektedir. (Baltaş ve Baltaş 2004:28). Hedef kitle, nakledilen mesajı alan muhataplardır. Hedef kitleyi, yaygın din eğitimi faaliyetleri sonucunda kendilerinden olumlu duygu, düşünce ve eylem gelişimi, olumsuz fikir ve davranış değişimi beklenen kişiler olarak tanımlamak mümkündür. İletişimde alıcılar olmadan iletişim olmayacağı gibi, başarılı ve verimli bir şekilde iletişim sürecinin devam ettirilmesi için din eğitiminde hedef kitle mutlaka dikkate alınmalıdır. (Okay ve Okay 2005:175-176).

Yaygın din eğitimi iletişiminde hedef kitle yaş, akıl, eğitim düzeyi, öğrenme isteği, cinsiyet gibi özellikler bakımından farklı kişilerden oluşmaktadır. Yaygın din eğitimi faaliyetlerinin hedefinde köylü, kentli, işçi, işveren, çiftçi, öğrenci, esnaf, memur ve daha değişik rolleri, görevleri olan çok geniş bir kitle vardır. (Selçuk 2002:176).Yaygın din eğitiminin hedef kitlesi her yaş grubundan insanlardan oluştuğundan, farklı yaşlarda, farklı anlayışlarda, farklı bilgi ve düşüncelere sahip insanlardan meydana gelmektedir.

İletişimde olduğu gibi dini iletişimde de hedef ya da hedef kitle iletişim sürecinin kendisine göre belirlendiği önemli bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır. Hedef olmadan iletişimin gerçekleşmesi mümkün olamayacağına göre hedefin özelliklerinin tanınması ve bu doğrultuda iletişim stratejileri geliştirilip belirlenmelidir. Bunun içinde hedef kitle hakkında her türlü bilgiye sahip olmak gerekir. Hedef kitle hakkında bilgiye sahip olmak, sunulacak mesajın, hitap edilecek kişilerin ilgi, ihtiyaç, tutum, inanç, değer ve arka planlarına adapte edebilmesi için çok önemlidir. (Köylü 2003:44).

Yaygın din eğitimi iletişiminde amaç, insanlara istenen ve arzulanan dini anlayış, tutum ve davranış kazandırmaktır. Bunu sağlayabilmek hedef kitlenin fiziki, sosyal, psikolojik, kültürel özellikleriyle, kişiliklerini, ilgi ve ihtiyaçlarını, tecrübe ve birikimlerini bilmekle yakın ilişkilidir. Din dersi öğretmeninin, öğrencilerin psiko-sosyal, kültürel özelliklerini ve eğitim-öğretim kapasitelerini dikkate almadan iletişimde bulunması eğitim ve öğretimin kalitesini düşürdüğü gibi, din görevlisinin de cemaatinin yani hedef kitlesinin genel ve ferdi özelliklerini dikkate almadan iletişimde bulunması, din görevlisinin başarısını olumsuz yönde etkileyecektir. (Cebeci 2002:244).

2.Yaygın Din Eğitimi İletişimi Sürecinde Hedef Kitlenin Özellikleri

Yaygın din eğitiminin hedef kitlesi bir sınıfa toplanmış, aynı yaş ve gelişim seviyesine sahip çocuklardan değil, farklı yaşlarda, farklı eğitim seviyesinde, farklı anlayış ve düşüncelerde farklı coğrafi yerlerde ikamet eden insanlardan oluşmaktadır. (Cebeci 2003:140).

Yaygın din eğitimin hedef kitlesini oluşturan kişiler yaş ve eğitim seviyesi, sosyo-ekonomik ve kültürel durumları, akıl, zeka, anlayış, kavrayış, algılayış ve yorumlama, gerçekleştirilecek dini iletişime istekli veya isteksiz olma yani hazır oluş hali, motivasyon, anlatılanları dinleme amaçları, ibadete samimi olarak iştirak etme ve içtimai çekincelerden dolayı inanmadığı halde camiye gelme; hasta, yorgun, çok yaşlı, çalışan işçi, memur ve öğrenci olma bakımından pek çok farklı özelliklere sahip kişilerden oluşabilmektedir. (Çelikkaya 1993:60-61).

Yaygın din eğitimcisinin, hedef kitleyi amacına doğru yönlendirebilmesi için, bir eğitimcide olması gereken vasıfların yanı sıra, hitap ettiği kişilerin ahlak ve temayülleri, hal ve vaziyetlerini bilmesi, zaman ve çevre şartlarını gözden uzak tutmaması gerekir. (Yaltkaya 1946:5-10). Hedef kitlenin bölgeden bölgeye, şehirden şehre, ilçeden ilçeye, köyden köye ve mahalleden mahalleye değişebilen fiziksel, sosyal ve psikolojik özellikleri olabilmektedir. Dini iletişimde hedefi tanıyabilmek için onun fiziki, sosyal ve psikolojik özelliklerini irdelememiz gerekecektir.

2.1.Hedefin Fiziki Özellikleri

Yaygın din eğitimi faaliyetlerinde, hangi konunun işleneceği ve nasıl sunulacağı noktasında, iletişime geçilecek muhatapların yani hedef kitlenin özelliklerini göz önüne almak gerekmektedir. (Tosun 1998:67).

2.1.1.Yaş

İnsanların ilgi, ihtiyaç, davranış ve eğilimleri yaşlarına göre değişebilmektedir. Nesiller arası çatışma kavramı, yaşa göre insanların birbirlerinden farklı özelliklere sahip olduklarını göstermektedir. İnsanın çocukluk, gençlik, yetişkinlik ve yaşlılık dönemlerinde yaş, ilgi, öğrenme, tutum, davranış ve düşünce farklılığı üzerinde önemli etkiye sahiptir. Bu çerçevede yaşlı insanların tecrübeleri çok olduğu için onları ikna etmek zor olmasına rağmen, gençleri ikna etmek az tecrübeye sahip olduklarından daha kolaydır. Bu bağlamda yapılan araştırmalarda, iletişim süreci sonunda en fazla tutum ve davranış değişikliği 18- 25 yaşları, bunun arkasından da 25-36 yaşları arasındaki kişilerde görülürken, 37- 83 yaş grubundaki kişilerde anlamlı bir tutum değişikliği görülmediği belirlenmiştir. (Kağıtcıbaşı 1999:202-209). Dolayısıyla din iletişimcisinin konuşma

üslubunu, kullanacağı dili, seçeceği konu ve onun muhtevasını belirlemesinde yaş faktörünü dikkate alması gerekir. (Köylü 2003:69-70; Kaya 1998:100-101).

Yaşın ilerlemesiyle görme ve işitme yeteneği ile çalışma gücünde azalmalar meydana gelmektedir. Yaş ile öğrenme hızı arasında da anlamlı bir ilişki söz konusudur. Yetişkinlerde yaş ilerledikçe öğrenme gücünde değil de öğrenme hızında yavaşlama olmaktadır. Yetişkinin öğrenme hızındaki yavaşlamanın öğrenme gücünde de bir azalma olarak anlaşılmaması gerekir. Yeterince zaman ayırmak, fizyolojik özellikleri dikkate almak koşuluyla her yetişkin yeni şeyler öğrenebilmektedir. Zihinsel faaliyetler dumura uğramadığı müddetçe, muhakeme ve algılamadaki kayıplar, hayatta kazanılan tecrübelerle dengelenebilmektedir. Yetişkinlerle kurulacak iletişimde, mesaj aktarımının gerçekleştirileceği konuların, onların ilgi ve tecrübe alanından olmasına dikkat edilirse öğrenme gücünün yüksek olduğu görülür. (Selçuk 2002:181). Bunlar yetişkinlerle kurulacak yaygın din eğitimi faaliyetlerindeki iletişimde dikkat edilmesi gereken hususlardır.

Yaşa bağlı olarak hedef kitlenin ve bunların anlayış seviyelerinin farklılığı, yaygın din eğitimi ve öğretimi yöntemlerini de farklılaştırmaktadır. Bu nedenle çocuklara, gençlere, orta yaşlılara, yaşlılara ve bunların anlayış seviyelerine göre, eğitim ve öğretime konu olan muhteva da göz önüne alınarak, her seferinde yeniden yöntem veya yöntemler tespit etmek gerekecektir. Hedef kitlenin farklılığı, çocuk, genç, orta yaşlı, yaşlı olması yaygın din eğitimi faaliyetlerini çeşitlendirmektedir. (Tosun 1993:59). Dolayısıyla yaygın din eğitiminin muhatap ya da hedef kitlesinin yaşa bağlı özellikleri, uygulanacak eğitim ve öğretim yöntemlerinin belirlenmesinde etkili olmaktadır.

2.1.2.Cinsiyet

Erkek ve dişi, insanlığı bütünleyen iki cinstir. Bu iki cinsten hiçbirisi diğerinden üstün değil, ancak farklıdır. Bu bağlamda kadınlar ile erkekler arasında biyolojik, psikolojik ve sosyal özellikler itibarıyla farklılıklar vardır. Son 10-15 yıldır nörolojik ve genetik bilimlerindeki olağanüstü gelişmeler kadın erkek farklılıklarını yeniden ele almayı zorunlu hale getirmiştir. Genetik ve moleküler biyolojideki gelişmeler, kadın beynindeki genetik eğilimde duygular boyutunun, erkeklerde ise analitik boyutun ön planda bulunduğunu ortaya çıkarmıştır. (Tarhan 2011).

Beynin fiziki gelişimi, beyin yarı küresi, dinleme, kullanılan dil, kelimeler ve konuşma bakımından kadınlarla erkekler arasında farklılık (Köylü 2003:70-75), iletişim bağlamında kendi göstermektedir. Yapılan araştırmalar kadınların erkeklerle nazaran iletişimden daha fazla etkilendiklerini ortaya koymaktadır. (Kağıtcıbaşı 1999:202-209). İletişimde erkek bilgi aktarımını önemserken kadın paylaşmayı ve yalnızlığı gidermeyi önemsemektedir. Kadınların konuşma ve dinleme potansiyelleri de erkeklerinden farklılık arz etmektedir. Çocuklar üzerinde yapılan bir araştırmada, kız çocuklarının, erkek çocuklara oranla dikkatlerinin daha uzun sürdüğü sonucuyla karşılaşılmıştır. Ancak dikkat konusundaki bu farklılık, ergenlik döneminden sonra eşitlenmiştir. Kadınların duygu ve düşüncelerini ifade etme yetileri, dinleme becerilerinden daha yüksektir. Aktif dinleyici özelliği kadınlarda zayıftır. Erkekler ise anlamak için dinlemek zorundadırlar. (Tarhan 2011:17,150).

Günümüzde sosyal hayatın pek çok alanında aynı tecrübeyi yaşama, ilgi ve isteklerinin büyük oranda birbirine benzemesi nedeniyle kadın ile erkek arasındaki sosyal ayrımlar tarihe karışmaktadır. Bununla birlikte kadınların ve erkeklerin sosyalleşmelerinin ve rollerinin farklılığı devam ettiğinden din iletişimcileri, kadınlar ve erkekler arasındaki benzerlik ve farklılıkları dikkate almalıdır. (Köylü 2003:70-75). Din hizmetlerinde, müftülükler bünyesinde oluşturulan aile irşat bürolarında ve diğer birimlerde bayan din görevlilerinin istihdam edilmesi, özellikle bayanlara yönelik hizmetlerde verimliliği artırmıştır. Öte yandan tarihi uygulamaya bakıldığında Hz. Peygamber'in (sav) erkeklerden ayrı olarak talepte bulunmaları üzerine kadınlara özel bir gün

belirleyerek, bir takım hususların dini izahlarını yapması (Buhari, 1981:İlim, 32), dini iletişimde cinsiyet farklılığının dikkate alınması gerektiğini göstermektedir.

2.1.3. Dinleyici Sayısı

Dinleyici sayısının artması haliyle görüş ayrılıklarının artacağı anlamına geleceğinden, bunun neticesinde sayıca az olan hedef kitleye karşı uygulanan eğitim stratejileri değişecektir. Bu durum, mesajın planlanması ve sunulması daha fazla önemli hale getirecektir. (Köylü, 2003, 86-87).

2.2.Hedefin Sosyal Özellikleri

2.2.1. Kültürel Farklılıklar

Kültür insanların hayat tarzlarını, kimlik ve özelliklerini anlatan bir kavramdır. (Sezen 2000:147). Kültür, toplum tarafından kabul edilebilen ve insan davranışlarını belirleyen standartlar kümesi, biçiminde tarif edilmektedir. (Tarhan 2011:198). Dini ve siyasi organizasyonlar, örf ve adetler, giyim kuşam tarzı, insani ilişkiler, yeme içme ve konuşulan dile varıncaya kadar bütün bunlar kültür tarafından şekillenir. Ne var ki, aynı olaya, farklı kültürlerde değişik tepkiler verilebilmektedir. Her hangi bir kültürel ortamda yetişmiş bir insanla, başka bir kültür çevresinde büyümüş insanın beden dili kullanma, üzüntüsünü ve sevincini yansıtırma biçiminin farklı olduğunu görebilmekteyiz. (Tarhan 2011:197). Bu hususlarda ülkeler arasında, aynı ülke insanları, aynı şehir, aynı mahalle ve hatta aynı evde yaşayan aile bireyleri arasında dahi farklı özellikler görülebilmektedir. Bu kültürel farklılıklar, dini iletişimde, iletilen mesajın farklı şekillerde algılanması, yorumlanması ve anlamlandırılmasına neden olabilmektedir. (Köylü 2003:75-77). Zira yakın bir zamana kadar ister cami isterse başka bir ortamda olsun dini iletişimcinin hedef kitlesinin kültürel yapısı karmaşıklık göstermezken, günümüzde sahip olunan dini bilgilere, kullanılan dile varıncaya kadar kültürel özelliklerin çok farklılaşmış olduğu belirtilmektedir. (Aydın 1995:428).

Sosyo-kültürel özellikler iletişimi engelleyen bir unsur olarak da karşımıza çıkabilmektedir. İnsan sosyo-kültürel bir çevrede yaşamaktadır. Dolayısıyla insanın çevresini sosyal roller ve statüler, örf, adet ve gelenek gibi bilgi birikimine dönüşmüş kültürel öğeler ağı sarmıştır. Bunların her biri insan ilişkilerinde veya iletişimde belirleyici rol oynayabilmektedir. Yani sosyo-kültürel çevrenin kuralları ve ilkeleri, kimi zaman iletişim engeli olabilmektedir. (Açıkgöz 2005:75-76).

2.2.2. Eğitim Durumu

Dini iletişimde bulunulacak hedef kitlenin eğitim seviyesi de önem arz etmektedir. İnsanların kimisi okullarda aldıkları resmi eğitim sayesinde, kimisi de hayattan edindikleri tecrübeleri iyi değerlendirmek suretiyle yüksek eğitilmiş olabilmektedir. Bunun yanında toplumda, eğitim seviyesi düşük insanlar da bulunabilmektedir. (Köylü 2003:85). Eğitim seviyesi yüksek olan kişiler, tutarsız, mantıksız veya basit iletişimden, eğitim seviyesi düşük olan kimselerden daha az etkilenmektedirler. Eğitilmiş insanlar iletişimin içeriği ne olursa olsun iletişimin mantıki yapısına önem verebilmektedirler. (Kağıtcıbaşı 1999:202-209).

Günümüzde eğitim-öğretimin yaygınlaşması ve kitle iletişim sistemlerinin çok hızlı gelişmesiyle çağımız enformasyon çağına dönüşmüştür. İnsanlar pek çok konuda daha çabuk ve daha fazla bilgi sahibi olabilmektedirler. Bilginin yaygınlaşmasıyla insanlar duygusal olmaktan daha çok akli olarak değerlendirme eğilimlerindedirler. Dolayısıyla dini iletişimde, hedef kitlenin eğitim-öğretim ve bilgi seviyesi çok iyi bilinmelidir. Bu durum iletişim teknik, yöntem ve üsluplarının geliştirilip uygulanması gerektiği sonucuna bizleri götürmektedir. (Canan 1995:324-327).

İletişimde önemli olan, hedef kitlenin, iletilen mesajları algılayıp anlamlandırmasıdır. İletilen mesajların yorumlanmasında hedef kitlenin, eğitim ve öğretimden kaynaklanan bilgi birikimleri önemli olabilmektedir. Bu bağlamda, din eğitimi almış kişilerle hiçbir şekilde din eğitimi almamış kişilerle kurulacak dini iletişimin konu, içerik, üslup ve yöntem açısından farklı olması gerekir. Bundan dolayı hedef kitlenin eğitimden kaynaklanan bilgi ve algı seviyelerine ve anlayacakları dile göre dini iletişim sürecini oluşturmak kaçınılmazdır. (Uludağ 1998:303).

Bütün eğitim faaliyetlerinde olduğu gibi, yaygın din eğitimi faaliyetlerinde de konu seçiminde hitap edilen hedef kitlenin seviyesine uygunluk çok önemlidir. Aksi takdirde hedef kitle konuyu kavramakta zorluk çekecek ve hedeflenen amaç büyük ölçüde gerçekleşmeyecektir. (Tosun 1998:69).

Hedef kitlenin seviyesine uygun konu seçildikten sonra, dikkat edilmesi gereken diğer hususlar muhtevanın ve özellikle kullanılacak ifadelerin hedef kitlenin seviyesine uygun olmasıdır. Muhtevanın ve dilin hedef kitlenin seviyesinin ne çok altında ne de çok üstünde olması gerekir. En uygunu hedef kitlenin seviyesinin biraz üstünde olması, muhatapların zorlanmadan bilgilenmesini kolaylaştıracak ve iletişimde kopukluk ihtimali azalacaktır. Konunun ve dilin hedef kitlenin seviyesinin çok üstünde olması sonucu iletişim kopukluğu ve anlaşılabilirlik ortaya çıkabileceği gibi çok altında veya aynı seviyede olması bıkkınlık ve dinlenilmeme sonucunu doğurabilecektir. (Tosun 1993:68).

2.2.3. Mesleki Durum

Hedef kitlenin mesleki durumları, ne tür bilgilere sahip oldukları ve hangi konulara ilgi gösterdikleri noktasında bize ipuçları verebilir. Din iletişimcisi, iletmek istediği konu ve muhtevasını hedef kitlenin meslekleriyle ilişkilendirirse oldukça verimli bir iletişim kurabilir. Farklı mesleklerle sahip ya da aynı mesleği yapan kişilerin yoğun olarak bulunduğu hedef kitleler kurulacak dini iletişimde konu aynı olsa da içerik ve sunumun yöntem ve tekniklerinin farklı olması gerekebilir.

Bu bağlamda hedef kitlenin çoğunluğunun tıp doktorlarından oluştuğunu düşünelim. Eğer din iletişimcisi, iyi hazırlanmadan Kur'an'daki ayetlerden hareketle insanın yaratılışını anlatmaya kalkışır ise hem hedef kitlenin bilgi birikimin çok olmasından kaynaklanan kendine güven duygusu hem de iyi hazırlanamama engeline takılabilir. Hedef kitlenin bu özelliğinin bilinip, iyi değerlendirilmesi verimli bir dini iletişim sürecinin oluşması için avantaja dönüştürmek tamamen din iletişimcisinin kendi elindedir. (Kaya 1998:99). Bu bağlamda din iletişimcisi, hedef kitlesinin meslekleriyle ilgili genel kültürünü artırarak dini konuları işlerken muhataplarının meslekleriyle ilinti kurması halinde iletişimin verimini artıracaktır.

2.2.4. İkamet Edilen Yerleşim Yeri

İnsanların farklı bölge, şehir, kasaba, köy, mahalle ve sokaklarda ikamet ediyor olmaları, onların tutum ve ilgilerini etkileyecektir. İkamet edilen yerleşim yerlerine göre insanların dine ilgileri, eğitimleri, dünya görüşleri, geçim, meslek ve sosyo-ekonomik durumları gibi pek çok hususta farklılıklar göze çarpabilmektedir. Din eğitimi-öğretimi iletişiminde bu noktalar dikkate alınmalıdır. (Köylü 2003:88).

2.2.5. Siyasi ve İdeolojik Görüş Farklılıkları

Hedef kitleyi oluşturan bireylerin olabildiğince hangi akım, görüş ve düşüncenin etkisi altında kaldıklarını, ideolojik saplantılarını, politik temayülleri ve dünya görüşlerini bilmek (Yıldırım 1995:337-338), din iletişimcisinin kullanacağı kelime ve kavramları belirlemesinde daha dikkatli olmasını sağlayacak bir husustur. Örneğin "laik" kavramı dini siyasi, felsefi ve ahlaki anlamda farklı anlaşılabilen (Bolay 1999:270-271) siyasi tartışmalarda bu kavramın değişik çevrelerce farklı bağlamlarda kullanıldığını görmekteyiz. Bu nedenle din iletişimcisi üzerinde

anlam birliğine varılmamış kavramları kullanırken çok dikkatli olmalıdır. Zire din eğitimcisinin genel anlamda hedef kitlesi farklı düşüncelere sahip ve ideolojik farklılıkları olan bireylerden oluşmaktadır.

2.2.6. Sosyal Arka Plan/Geçmiş Yaşantılar/Tecrübe

Çağın sosyal, kültürel, politik, ekonomik seyrindeki hızlı değişim ve gelişmeler, ilim ve teknik sahadaki ilerlemeler neticesinde insanların büyüme ve yetişme şartları, anne babaların inanç ve değerlerindeki farklılaşmalar bireyin sosyal arka planını veya hayat tecrübesini beslemektedir. Dolayısıyla sosyal arka plan ya da geçmiş yaşantılar ve yetişme ortamı kişinin iletilen dini mesajları nasıl algılayacağını etkilemektedir. (Köylü 2003:89).

Yaygın din eğitiminde, özellikle yetişkin din eğitiminde iletilen mesajlarla ve bilgilerle, hedef kitlenin tecrübeleri arasında ilinti yoksa hedef kitle, öğretilenlerin kendisine fayda getireceğini düşünmüyorsa, mesajın ve konunun içeriğini kabul etmeyecektir. Dolayısıyla eğitim ve öğretim sürecinde iletişimin verimli ve başarıyla sonuçlanabilmesi için mesaj içeriğinin hedef kitlenin ilgi ve ihtiyaçları belirlenip sunulması gerekir. (Selçuk 2002:180).

Çocuk ve gençlerle yetişkinler ve yaşlılar arasındaki tecrübe farklılığı, eğitim açısından önemli sonuçlar doğurmaktadır. Yetişkinler ve yaşlılar, yeni deneyimler için temel tecrübelerle sahiptirler. Bu temel yaşantılar eğitim ve öğretim için imkân sağlamakla birlikte, bazen de yetişkinlerin ve yaşlıların sahip oldukları sabit davranış ve düşünce kalıpları, onların yeni bilgi ve fikirlere daha az eğilim göstermelerine neden olabilir. Özellikle yaşlılar için geçmiş yaşantılar, bazen yeni öğrenmeler konusunda blok oluşturabilir. Yetişkinlerin ve yaşlıların din eğitimcileri, kurdukları iletişim süreçlerinde onların deneyimlerine ve bilgi birikimlerine değer vermeli ve geçmiş yaşantılarını çözümlemek için ellerinden geleni yapmalıdırlar. (Kılavuz 2003:81-82).

Fiziki ve sosyal özellikler dikkate alınmadan yapılan bir dini iletişimin başarı yüzdesi düşük olacaktır. Dolayısıyla muhataplarla ilgili ne kadar çok bilgiye sahip olunursa yaygın din eğitiminde iletişimin etki gücü de bir hayli yüksek olacaktır. Muhatapların özelliklerinin bilmesi, dini iletişimin planlanması ve düzenlenmesine, iletilen mesajlara nasıl bir tepki verilebileceğinin kestirilmesine imkân verecektir. Böylelikle sunulacak konu, muhatapların ilgi, ihtiyaç, beklenti, tutum ve değerleriyle ilişkilendirilip, gereksiz ve yersiz ifadelerin kullanılmasından kaçınılmış olunur.

2.3. Hedef Kitlenin Psikolojik Özellikleri

İnsanların zihni ve ruhi yani psikolojik durumları idrak ettikleri ya da algıladıkları şeyin manası üzerinde etki eder. İnsanların heyecanları, ruh halleri, şahsiyetleri ve mizaçları onların çevrelerinde gördükleri şeyleri renklendirir ve tayin eder. (Krech ve Crutchfield 1980:142,145).

2.3.1. Tutum, Değer, İnanç, Düşünce ve Duygular

Muhatapların psikolojik özelliklerinin başında onların sahip oldukları inanç, tutum ve değerler akla gelmektedir. Eğitim ve iletişime etkilerini önceden kestirebilmek, her ne kadar zor olsa da inanç, tutum ve bunların temelini oluşturan değer hükümlerinin kesinlik derecesini bilmek önemli bir husustur. (Krech ve Crutchfield 1980:241). Zira “insanlar, bir başka şekilde ifade edecek olursak, hareket ve faaliyetlerini... kendi inançları ve tutumlarına göre yönetirler.” (Krech ve Crutchfield 1980:226).

Hedefin herhangi bir tutuma veya inanca çok kuvvetli bir şekilde bağlanması, iletişim neticesinde arzu edilen davranışın meydana gelmesini engelleyebilir. Kesin inançlı insanlarla iletişime girmek zor olduğu kadar, bu tür insanları tavır, tutum ve davranışlarından vaz geçirmek de mümkün olamamaktadır. (Kağıtçıbaşı 1999:202-209).

Hedefin kendine güvenen kişilik özelliğine sahip olması, iletişimin başarısını etkileyecektir. Kendine güveni yüksek olan kişi kendi inanç ve tutumuna ters gelecek bir mesajı reddetme veya dikkate almama eğiliminde olacaktır. (Kağıtcıbaşı 1999:202-209).

Genel anlamda iletişimi ve dini iletişimi verimsizleştiren veya imkânsız hale getiren psikolojik engeller vardır. Bunlar ise birtakım kalıplaşmış düşünceler ve duygulardır. Zihnimizde, çevrede görülen ve işitilen hususlarla ilgili çeşitli derecelerde anlamlar ve bunlara bağlı düşünceler oluşur. Düşünceler ise çevreyle kurulan iletişimde, duygularımızı ve davranışlarımızı etkiler ve yönlendirir. Duygu ve davranışları etkileyen düşünceler, gerçekçi ve akılcı olanlar ile gerçekçi ve akılcı olmayanlar şeklinde iki kısma ayrılabilir. İletişimin kurulmasını engelleyen ve iletişim sürecinde kopukluk ve anlaşmazlıklara sebebiyet veren kalıplaşmış düşünceler, ikinci kısmı oluşturur. (Dökmen 2002:83-84).

Kalıplaşmış ve katılaşıp düşünceler, önyargılılığı ve sabit fikirliliği doğurur, bu durum iletişimi kilitler. (Açıkgöz 2005:70-71). Kesin inanç ve kalıp düşüncelerden bazılarını şu şekilde sıralayabiliriz: Aşırı Genellemecilik: Bir durumun veya hususiyetin, her yerde ve herkes için aynı ve değişmez olduğunu kabul etmek şeklinde ortaya çıkar. Kutuplaştırmacılık: Ak-kara mantığıyla hareket edip, gri tonlara yer vermeyerek olayları ve kişileri uçlarda görme şeklinde tezahür eder. Kişiselleştirmecilik: Kendisiyle ilgisi olmadığı halde, kişinin meseleleri hep kendisiyle ilişkilendirmesi ve kendini sorumlu tutarak üzerine alınması biçiminde gerçekleşir. Mutlakiyetçilik: İnsanın kuralların bazılarının mutlak olduğuna ve asla değişmeyeceğine inanmasıdır. Bunların yanı sıra insanın her şeye kendi açısından bakıp değiştirme gayreti, keşkecilik ve toptancı yaklaşım gibi kalıplaşmış ve katılaşıp düşünceler de bulunmaktadır. (Dökmen 2002:87-96).

Küçük yaşlardan itibaren şuur altına yerleşmiş veya yerleşmemiş olan duygular, iletişim sürecinde insanı rahatsız eder. Bu duygular çevremizde olup bitenleri yanlış algılamamıza ve anlamlandırmamıza sebep olduklarından, tutum ve davranışlarımızla sağlıklı iletişim kurmamıza engel teşkil edebilirler. (Dökmen 2002:101-103).

İnsanın çevresiyle iletişim kurmasını zaman zaman engelleyen ve kendine güven eksikliğinden kaynaklanan, duygulardan biri utangaçlık duygusudur. Bu duyguyu yenmenin şartı, öz güveni sağlamaktan geçmektedir. Yine aşırı heyecan duygusu da, kişinin rahat bir şekilde hareket etmesini ve davranışta bulunmasını kısıtlar. Bu duygu, etkin bir iletişim kurmanın önündeki engellerden biridir. (Gürzap 2001:46-49).

Bilinçli ve art niyetli aynı zamanda alışkanlığa dönüşmüş duyarsızlık, mesajın içeriğini kişiselleştirme şeklinde ortaya çıkan alınganlık ve iletilen mesajın doğruluğu ve yanlışlığı hususunda bir türlü tutum belirleyememeyi ifade eden kararsızlık gibi bir dizi iletişimi olumsuz yönde etkileyen ve engelleyen duyguların varlığı söz konusudur. (Açıkgöz 2005:71-74).

2.3.2. Beklenti ve İhtiyaçlar

Din iletişimcisi, muhatapların ihtiyaç, beklenti ve ilgilerini dikkate alarak iletişim sürecine başlamalıdır. Hedef kitlenin, iletilen dini mesaja istenilen derecede ilgi göstermesi sağlanabilmelidir. Bunun için de konuşmacının, dinleyici veya hedef kitle ile iletişim kuracağı zamana yakın durumlarına ve konumlarına göre oluşabilecek ihtiyaçlarını ve beklentilerini göz önünde bulundurarak konu tespitini yapması ve sunumunu bu çerçevede gerçekleştirmesi isabetli olacaktır. Bu bağlamda diyalog yani bire bir iletişimlerde beklenti ve ihtiyaçları belirlemek kolay olmasına karşın, cami cemaati gibi geniş bir hedef kitleden müteşekkil muhatapların genel yapısından hareketle beklenti ve ihtiyaç tespitine gidilebilir. (Cebeci 2002:247-248).

İnsanların ihtiyaç ve beklentileri, her yerde ve her zaman ve hatta her yaş grubu için aynı değildir. Çocukların eğitim ve öğretime “konu merkezli”, yetişkinlerin ise eğitim faaliyetlerine mevcut hayat problemlerine çözüm bulmak amacıyla “problem merkezli” yaklaştıkları ifade

edilmektedir. (Köylü 2000:174). Dolayısıyla din iletişimcisi mesajın konu ve içeriğini kendi ilgi ve ihtiyacından ziyade, hedef kitlenin ihtiyaç ve beklentilerine göre belirlemelidir. Kaynağın bunu yapabilmesi de büyük ölçüde muhataplarına empatiyle yaklaşp, onların nabzını iyi tutup, yüreklerine nüfuz etmesiyle mümkün olabilir. (Açıkgöz 2005:141-142).

Çocuk ile yetişkinin ihtiyaçları farklıdır. Bu durum uygulanacak eğitim yöntemi ve iletişim biçimini etkilemektedir. Genellikle çocuğa yönelen eğitimin amacı, çocuğun kişiliğini geliştirmek, onu topluma ve hayata uyumlu bir fert olarak hazırlamaktır. Çocuğa ileride karşılaşılabileceği sorunların çözümü için önceden hazırlanmış reçeteler, çözüm yolları sunulur. Ancak yetişkin eğitiminde bunun aksi bir eğitim uygulanmaktadır. Yetişkin insan, karşı karşıya kaldığı sorunların doğrudan doğruya çözümüne yönelmektedir. Çocuk eğitimi, bilgi-çözüm-sorun; yetişkin eğitimi sorun-bilgi-çözüm şeklinde formüle edilebilir. (Selçuk 2002:180).

Yaygın din eğitiminin yöneldiği hedef kitle, yaş, akıl seviyesi, eğitim düzeyi, öğrenme isteği, cinsiyet ve diğer özellikleri birbirlerinden farklı kişi ve gruplardan oluşur. Özellikle mesajların iletileceği konunun seçiminde, hedef kitlenin günlük hayatları, ilgi, istek, ihtiyaç ve problemleri birinci derecede rol oynamaktadır. (Tosun 1993:58).

İletişim belirli bir sosyal ortamda gerçekleşir ve bu ortamla ilgili pek çok sosyal norm, değer ve beklenti bulunmaktadır. Kaynaktan gönderilen mesajların algılanabilmesi, hedefin beklentilerine uygun mesajların gönderilmesi gerekir. Dolayısıyla mesajın niteliği, hedefin sahip olduğu norm, değer ve beklentilerin bulunduğu sosyal ortama göre şekillenir. (Cüceloğlu 2004:50-62).

İnsan kendisini ilgilendiren konulara daha yakın ve daha fazla ilgi göstereceğinden, yaygın din eğitimi faaliyetlerinde konuların ve muhtevalarının hedef kitlenin ilgilerine yönelik, onların problem ve ihtiyaçlarını içeren konuların tercih edilmesine dikkat edilmelidir. Örneğin aynı çevrede, benzer şartlarda yaşan ve ortak inanç ve değerleri olan kişilerin, ortak ilgi, ihtiyaç ve problemleri olacağından, yaygın din eğitimcileri bu ortaklıkları tespit ederek yaygın din eğitimi faaliyetlerinin konularını, bunlara göre belirleyip işlemeleri yerinde bir davranış olacaktır. Yaygın din eğitimi faaliyetlerinde hedef kitlenin problem ve ihtiyaçlarını tespit edebilmek, hedef kitleyi ve yaşadıkları sosyal çevreyi tanımakla mümkün olacaktır. (Tosun 1993:70). Dolayısıyla yaygın din eğitimi faaliyetlerinin konularının seçimi ve muhtevalarının belirlenip işlenmesinde, hedef kitlenin seviyesi ile problem ve ihtiyaçları çok önemli belirleyici özelliklerdir. Hedef kitle ile sağlıklı iletişimin kurulabilmesi ve eğitim gerçekleşebilmesi için bu hususlara dikkat edilmesi gerekmektedir.

Etkili ve istenilen düzeyde iletişimin oluşması için hedefin veya hedef kitlenin sosyal konumunun, düşünce yapısının, inanç ve tutumlarının, ekonomik seviyesinin, eğitim ve zekâ düzeyinin, cinsiyet ve yaş farklılıklarının, ilgi ve ihtiyaçlarının bilinmesi gerekir. Bunların göz önünde bulundurulması, kaynağa iletişim sürecinde yapılması gereken değişiklikleri yapma fırsatı verdiği gibi aynı zamanda iletişim sürecinin başarıya ulaşma ihtimalini de artırır.

İnsanların inanç, tutum ve değerlerini, kişiliklerini, beklenti ve ihtiyaçlarını tanımak ve bu doğrultuda iletişim kurmaya çalışmak, iletişimin etki derecesini artıracaktır. Yaygın din eğitiminde din iletişimcisi adımlarını ve üslubunu, hedef kitlenin psikolojik durumlarını tespit etmek suretiyle, mesaj iletimini verimli yapma imkânı sağlayacak yol ve yöntemleri bulma gayreti içinde olursa, iletişim sürecinin başarılı olma olasılığı yüksek olacaktır.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013



Sonuç

Yaygın din eğitimi, örgün din eğitimini destekleyen hayat boyu sunulan, her yaş ve düzeydeki bireye, dini bilgiler kazandırmak ve dini anlayışlarını geliştirerek hayatın dini boyutunu yorumlamalarına yardımcı olmak amacıyla dini mekânlarda ve ortamlarda yürütülen, planlı programlı ve örgütlü bir din eğitimi faaliyetidir. Bu eğitim faaliyetlerinin hepsi, aynı zamanda birer iletişim süreçleridir.

Bir kaynaktan, bir hedefe yöneltilen, tutum ve davranış değiştirme amacını taşıyan, her türlü etki gayesini içeren bir faaliyet olarak karşımıza çıkmakta olan iletişim, kaynak, mesaj, kanal ve hedef ana unsurlarından oluşur. Etkileyici iletişimdeki tutum değiştirme sürecinde mesajın kaynağına, mesaja, kanala ve hedefe ait özellikler hem ayrı ayrı hem de birbiriyle etkileşim içinde iletişimin etkinlik derecesini belirleyen çok önemli faktörlerdir.

Yaygın din eğitimi iletişiminde hedef kitle yaş, cinsiyet, eğitim düzeyi, kültürel yapı, ikamet edilen yerleşim yeri, icra edilen meslek, toplumsal rolleri ve statüleri, siyasi ve ideolojik dünya görüşü, hayat tecrübeleri, geçmiş yaşantıları, duygu, düşünce, tutum, değer yargıları, kişilikleri, ilgi, istek, beklenti ve ihtiyaçları itibarıyla çok değişik biyo-psiko-sosyal özelliklere sahip bireylerden meydana gelebilmektedir.

Yaygın din eğitimi sürecinde hedefin kitlenin özellikleri, başarılı ve verimli bir şekilde iletişim gerçekleştirilmesi için mutlaka dikkate alınmalıdır. Yaygın din eğitimi iletişiminde amaç, insanlara istenen ve arzulanan dini anlayış, tutum ve davranış kazandırmaktır. Bunu sağlayabilmek hedef kitlenin özelliklerini bilmekle yakın ilişkilidir. Din eğitimcisinin, hedef kitlenin bu özelliklerini dikkate almadan iletişimde bulunması, eğitim ve öğretimin kalitesini düşürecek gibi, başarısını da olumsuz yönde etkileyecektir.

Yaygın din eğitiminde muhatapların ya da hedef kitlenin özelliklerini bilmek, gerçekleştirilecek iletişimin bu hususlar dikkate alınarak planlanması ve düzenlenmesi, aynı zamanda iletilen mesajlara nasıl bir tepkide bulunabileceği ile ilgili daha önceden tahmin etme imkânı verecektir. Böylelikle sunulacak konu, muhatapların ilgi, ihtiyaç, beklenti, tutum ve değerleriyle ilişkilendirilip, gereksiz ve yersiz ifadelerin kullanılmasından kaçınılmış olunur.

Yaygın din eğitimi faaliyetlerinde, hangi konunun işleneceği ve nasıl sunulacağı noktasında, iletişime geçilecek muhatapların yani hedef kitlenin özelliklerini göz önüne almak gerekmektedir. Bu bağlamda bütün eğitim faaliyetlerinde olduğu gibi, yaygın din eğitimi faaliyetlerinde de konu seçiminde hitap edilen hedef kitlenin eğitim, bilgi ve anlayış seviyesine uygunluk çok önemlidir. Aksi takdirde hedef kitle konuyu kavramakta zorluk çekecek ve hedeflenen amaç büyük ölçüde gerçekleşmeyecektir.

İnsan kendisini ilgilendiren konulara daha yakın ve daha fazla ilgi göstereceğinden, yaygın din eğitimi faaliyetlerinde konuların ve muhtevalarının hedef kitlenin ilgilerine yönelik, onların problem ve ihtiyaçlarını içeren konuların tercih edilmesine dikkat edilmelidir. Zira yaygın din eğitimi faaliyetlerinin konularının seçimi ve muhtevalarının belirlenip işlenmesinde, hedef kitlenin başta eğitim seviyesi ile problem ve ihtiyaçları ile diğer özellikler çok önemli etkenlerdir. Hedef kitle ile sağlıklı iletişimin kurulabilmesi ve eğitim gerçekleştirilmesi için bu hususlara dikkat edilmesi gerekmektedir.

Yaygın din eğitiminde hedef kitlenin özellikleri ve bunların farklılığı, yaygın din eğitimi faaliyetlerini çeşitlendirmekte, uygulanacak eğitim ve öğretim yöntemlerinin belirlenmesinde etkili olmaktadır.

Yaygın din eğitiminde, sağlıklı bir iletişim kurabilmek ve belirlenen eğitim hedefine ulaşabilmek için hedef kitlenin yaşından cinsiyetine, kültürel farklılıklarında toplumsal rol ve statülerine, eğitim seviyesinden kişilik özellikleri ve problem ve ihtiyaçlarına kadar birçok özelliğin

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013

ve farklılığın sürekli göz önünde bulundurulması gerekir. Din eğitimi, konusunu seçerken, muhtevasını belirleyip düzenlerken ve sunarken bu hususları sürekli dikkate almalıdır.

KAYNAKÇA

- AÇIKGÖZ, H. Mustafa, (2004), İletişim Felsefesine Giriş, İstanbul: Birey Yayıncılık.
- AÇIKGÖZ, H. Mustafa, (2005), Etkili İletişim, Ankara: Elis Yayınları.
- AYDIN, Mehmet S., (1995), “Günümüzde İrşad Hizmetinde Görülen Bazı Yanlışlıklar”, I. Din Şurası Tebliğ ve Müzakereleri (1-5 Kasım 1993), Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları, I.
- BALTAŞ, Z. ve A. BALTAŞ, (2004), Beden Dili, İstanbul: Remzi Kitabevi.
- BİLGİN, Beyza, (1998), Eğitim Bilimi ve Din Eğitimi, Ankara: Gün Yayıncılık.
- BOLAY, Süleyman Hayri, (1999), Felsefi Doktrinler ve Terimler Sözlüğü, Ankara: Akçağ Yay.
- BUHARİ, Ebu Abdillâh Muhammed bin İsmail, (1981), Sahih-i Buhari, İstanbul: Çağrı Yayınları.
- CANAN, İbrahim, (1995), “Vaizliğin Dünü Bugünü Yarını”, I. Din Şurası Tebliğ ve Müzakereleri (1-5 Kasım 1993), Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları, I.
- CEBECİ, Suat, (2003), Öğrenme ve Öğretme Süreçlerinde Dini İletişim, İstanbul: İz Yayıncılık.
- CÜCELOĞLU, Doğan, (2004), Yeniden İnsan İnsana, İstanbul: Remzi Kitabevi.
- ÇELİKKAYA, Hasan, (1993), “Cami Eğitimi” Diyanet İlmi Dergi, Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları, XXIX, 2: 59-70.
- ÇİĞDEM, Kağıtçıbaşı, (1999), Yeni İnsan ve İnsanlar, İstanbul: Evrim Yayınları.
- DÖKMEN, Üstün, (2002), İletişim Çatışmaları ve Empati, İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- GÜRZAP, Can, (2001), Konuşan İnsan, İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- KAYA, Mevlüt, (1998), Din Eğitiminde İletişim ve Dini Tutum, Samsun: Etüt Yayınları.
- KILAVUZ, M. Akif, (2003), Yaşlanma Dönemi Din Eğitimi, Bursa: Arasta Yayınları.
- KÖYLÜ, Mustafa, (2000), Yetişkin Din Eğitiminin Teorik Temelleri, Samsun: Etüt Yayınları.
- KÖYLÜ, Mustafa, (2003), Psiko-Sosyal Açıdan Dini İletişim, Ankara: Ankara Okulu Yayınları.
- KRECH, D. ve R. S. Crutchild (1980), Sosyal Psikoloji, (Çeviren: Erol Güngör), İstanbul: Ötüken Yayınları.
- OKAY, A. ve A. OKAY, (2005), Halkla İlişkiler Kavram, Strateji ve Uygulamaları, İstanbul: Der Yayınları.
- SELÇUK, Mualla (2002), “Camilerde Yetişkinlere Yönelik Din Eğitimi Çalışmaları”, Din Hizmetlerinde İletişim ve Halkla İlişkiler İletişim Dini Danışma ve Rehberlik Halkla İlişkiler, (Ed. C. Tosun), Anadolu Ü. Eskişehir: Açıköğretim Fakültesi Yayınları, 109-127.
- SEZEN, Yümnü, (2000), İslam’ın Sosyolojik Yorumu, İstanbul: Birleşik Yayıncılık.
- TARHAN, Nevzat, (2011), Kadın Psikolojisi, İstanbul: Timaş Yayınları.
- TOSUN, Cemal, (1993), Din ve Kimlik, Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013



- ULUDAĞ, Süleyman, (1998), *İslam'da İrşad*, İstanbul: Marifet Yayınları.
- YALTKAYA, M. Şerafettin, (1946), *Hatiplik ve Hutbeler*, İstanbul: Maarif Kitaphanesi ve Matbaası.
- YILDIRIM, Celal, (1995), “İrşad ve İrşadta Metod”, I. Din Şurası Tebliğ ve Müzakereleri (1-5 Kasım 1993), Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları, I.
- YÜKSEL, A. Haluk, (2002), “İletişim Kavramı”, *Din Hizmetlerinde İletişim ve Halkla İlişkiler İletişim Dini Danışma ve Rehberlik Halkla İlişkiler*, (Ed. C. Tosun), Eskişehir: Anadolu Ü. Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- YÜZENDAĞ, Ahmet, (1964), *Hitabet Dersleri*, Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları.



AİT OLMA ÖLÇEĞİ'NİN PSİKOMETRİK ÖZELLİKLERİ*

*Kurtman ERSANLI***

*Melike KOÇYİĞİT****

ÖZET

Çoğu fizyolojik, psikolojik ve biyolojik kuram, insan gelişiminde sosyal ilişkilerin rolü ve ait olma duygusuyla ilgilenmektedir. Temel bir gereksinim olan ait olma, ruh sağlığının başlıca unsuru olarak kabul edilmektedir. Alanyazına katkıda bulunacağı düşünülerek bu temel gereksinimin düzeyini belirleyecek geçerli ve güvenilir likert tipi bir ölçek geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla, öncelikle ait olma ihtiyacını açıklayan ve ait olmanın diğer ihtiyaçlarla olan ilişkisini betimleyen yurt içi ve yurt dışı kaynaklar taranmış ve bu bilgilere dayalı olarak kuramsal bir alt yapı oluşturulmuştur. Oluşturulan ölçek, Ondokuz Mayıs Üniversitesi'nde öğrenim gören (Açımlayıcı faktör analizi için N=375, doğrulayıcı faktör Analizi için N=698) öğrencilerden oluşan örneklemde uygulanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliliği, Temel Bileşenler Analizi ile test edilmiş, Varimax döndürme tekniği kullanılmıştır. Yapı geçerliliği için, faktör özdeğeri 1, faktör yükü en az .40 olarak alınmıştır. Ait Olma Ölçeği'nde, elde edilen üç faktör (aile, arkadaş grubu, meslek) toplam varyansın %58'ini açıklamaktadır. Ölçeğin $p<0.01$ önem düzeyinde madde toplam puan korelasyonlarının .426 ile .751 arasında değiştiği görülmüştür. Doğrulayıcı faktör analizi bulguları da elde edilen uyum indekslerinin üç boyutlu yapıyı doğruladığını göstermektedir. Güvenirlik analizi sonuçları aile, arkadaş grubu ve meslek faktörleri için sırasıyla .88, .89, .88'dir. Tüm ölçeğin Cronbach α değeri ise .90 bulunmuştur. Ait olma Ölçeği'nin psikometrik özellikleri, üniversite öğrencilerinin ait olma düzeyini belirlemede kullanılmak için geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğunu desteklemiştir.

Anahtar Kelimeler: Ait Olma, Aidiyet duygusu, Üniversite Öğrencileri

PSYCHOMETRIC PROPERTIES OF THE BELONGING SCALE

ABSTRACT

Many physiological, psychological and biological theories is interested in the role of social relationships and sense of belonging in human development. As a basic human need, belonging is seen the

*Bu makale Crosscheck sistemi tarafından taranmış ve bu sistem sonuçlarına göre orijinal bir makale olduğu tespit edilmiştir.

** Prof. Dr. OMÜ Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, El-mek: kersanli@omu.edu.tr

*** Arş. Gör. OMÜ Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, El-mek: melike.kocyigit@omu.edu.tr

primary universal issue of mental health. With the thought that will contribute to the literature a valid and reliable Likert type scale that will determine the level of these basic need was aimed to develop. For this purpose, first, domestic and foreign publications explaining the need to belong and the relationships between belonging and other needs were scanned and a theoretical background that based on this information has been constituted. The scale was applied on sample constituted of students ($N=375$ for Explaining Factor Analysis, $N=698$ for Confirmatory Factor Analysis) from the Ondokuz Mayıs University. Construct validity of the scale has been tested with principal components analysis and varimax rotation technique was used. For the construct validity, factors' eigenvalue was taken as >1.00 , factor load was taken as $.40$. Findings showed that the tree factor (Family, Friends Group, Occupation) of the Belonging Scale (BS) explained %58 of total variance. The study has shown that item-total score correlations ranged between ,426 and ,751 when the significance level is considered $p<.01$. Findings from confirmatory factor analysis showed that the goodness of fit indexes confirmed the three factor structure of the BS. In the reliability analysis, the Cronbach α -coefficient for tree factor (Family, Friends Group, Occupation) of the BS respectively was calculated as ,88, ,89, ,88. The Cronbach α -coefficient of all scale was calculated as ,90. The psychometric properties of the BS were found to be satisfactory and the BS may be used to assess the level of belonging of university students.

Key Words: Belonging, Sense Of Belonging, University Students

Giriş

Çoğu fizyolojik, psikolojik ve biyolojik kuram, insan gelişiminde sosyal ilişkilerin rolüyle ilgilenmektedir (Ryan & Deci, 2000). Sosyal olma eğilimi ve ihtiyacı ile dünyaya gelen, başkaları ile ilişki kurmaya muhtaç (Tezcan, 1985, s. 41) olan birey, günlük yaşamın bir gereği olarak diğer bireylerle sürekli etkileşim halindedir. Bireyin bu sosyal yapısı, içinde yer aldığı toplumla uyumlu ve sağlıklı bir etkileşim kurabilmesini gerektirmektedir (Göçener, 2010, s. 12). Kişilerarası ilişkiler ve bu ilişkilerin bir parçası olma hissi, önemli yakınlık geliştirmek ve iş yaşamını da içeren yaşamın diğer durumlarına uyum sağlamak için oldukça önemlidir (Shifron, 2010, s. 14).

Bireysel ve toplumsal ihtiyaçlar, kişinin toplumsallaşmasını zorunlu kılmaktadır (Tezcan, 1985, s. 37). Günümüzde insanlar için sadece var olabilmenin değil, aynı zamanda yaşam kalitesinin de önem kazanması, bireyin ihtiyaçlarının ne derece karşılandığını da önemli hale getirmiştir. Maslow'a göre genel olarak fizyolojik ihtiyaçları ve güvenlik ihtiyacı karşılandığında birey, başkaları ile yakın ilişkiler kurmak ve bir grupta yer almak istemektedir (Maslow, 1943; Boeree, 2006; Maslow, 1954). Bu anlamda, bireylerin öncelikli fizyolojik ihtiyaçlarının doyurulmasının ardından psikolojik ve üst düzey ihtiyaçlarının doyurulması, insanları daha verimli, daha mutlu ve huzurlu kılmakta (Deveci, 2007) aynı zamanda onun sağlıklı bir birey olmasını desteklemektedir.

Ait olma ihtiyacı pek çok kuram ve kuramcı tarafından temel bir gereksinim olarak açıklanmıştır. Hayatta kalmak için yakın ilişkiler kurmayı insan gelişiminin ön şartı olarak kabul eden Bowlby, gelişimde yakın duygusal bağların temel olduğunu, bireyin öncelikle aile ile bir ilişki kurmaya ihtiyaç duyduğunu öne sürmüştür (Ecke, Chope, & Emmelkaamp, 2006). Temel ihtiyaçları açıklayan bir diğer ihtiyaçlar hiyerarşisi olarak Alderfer tarafından geliştirilen (Gherman, 2012) ERG modelinde (Alderfer, 1969, Akt. Aytaç, 1997, s. 38) ilişki ihtiyacı, ait olmanın unsurlarından, sevgi ihtiyacını ve kişisel ilişkilerde insanın başka insanlarla düşünce ve

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013



duygularını paylaşma, saygı ve itibar ihtiyacını da kapsamaktadır. Benzer şekilde, gerçeklik terapisinin dayandığı beş temel gereksinimden biri de ait olma (Glasser, 1999, s. 38; Brown & Swenson, 2005; Corey, 2008; Wubbolding, 2000, Akt: Wubbolding vd. 2004). Glasser (1999, s. 41)'a göre sevmeye ve ait olma ihtiyacı kişiyi başkalarıyla ilgilenmeye götürmektedir. Dolayısıyla birey hayat boyunca kişinin bir arada bulunduğu arkadaşlar, aile üyeleri, dostlarla doyurucu ilişkiler içinde olma isteği yaşamaktadır (s.38). Hiçbir yakın ilişki içinde olmayan insanlar, daima yalnız ve mutsuzdurlar.

Özbelirleme kuramına göre ise sadece iyilik hali ve psikolojik gelişme için değil, ayrıca gelişimsel sürecin çeşitliliği için üç temel ihtiyaç vardır. Bu üç ihtiyaçtan ait olma duygusuna işaret eden "ilişkililik ihtiyacı", diğer bireylerle arasında bir bağ olduğunu ve diğer bireyler tarafından kabul edildiğini hissetmeyi ifade etmekte, benzer ilginin paylaşıldığı gerçek ya da sanal gruplara aitlik hissini vurgulamaktadır. Bireylerin sosyal ilişkilere güçlü bir ihtiyaç duyması ve bu ihtiyacın tamamlanması gerçeği, çok yaygın olarak bilinen ve genel olarak tartışılan insan doğasıyla ilgili fiziksel ve ruhsal sağlık ve iyilik hali için önkoşul olarak kabul edilmektedir. Birey bu ihtiyacı karşılayabilmek için diğer bireylerle sosyal bir ilişki ve doyurucu etkileşimler içinde bulunmak zorundadır (Bayraktar, 2007; Halmatov, 2007; Krapp, 2000; Ryan & Deci, 2000; Deci & Ryan, 2000).

Fromm'un öne sürdüğü, bireyin ilişki ihtiyacı ve köklülük ihtiyacı da ait olma ihtiyacı ile ilişkilidir. İlişki ihtiyacı, bireyin insan olmak uğruna doğayla sürdürdüğü beraberliğinden kopmuş olması gerçeğinden kaynaklanmaktadır. Fromm'a göre insan kendi ilişkilerini kendi kurmak zorundadır ve bu ilişkilerin en güçlüsü insanların birbirine duyabileceği yakınlıkla gerçekleşmektedir. Çünkü temel bağlar insana güvenlik sağlamaktadır. Köklülük ihtiyacı ise insanın kökenini aramasını, dünyanın tamamlayıcı bir parçası ve bir yere ait olduğunu hissetmeyi istemesini vurgulamaktadır. Öyle ki insan, yaşamı boyunca süreklilik ve kalıcılık duygusunu korumak için bir köke ait olma ihtiyacı duymaktadır. Kişi çocukken kendisini annesine ait hissederken, büyüme sürecinde annesinin yörüngesinden kurtularak dış dünya ile aktif ve yaratıcı şekilde ilişkiye girerek insanlarla dostça duygular yaşayarak bu ihtiyacı karşılamaktadır (Geçtan, 2002, s. 284-285; Feist, 1990; Yazgan-İnanç & Yerlikaya, 2012). Dünya ile kurulan her bağ bireyin güvenlik ve aitlik duygularını duygularını yeniden oluşturmada ve ona köklülük kazandırmaktadır.

Günlük hayatta birey bu temel ihtiyacını, evlenerek, aileye ve bir kariyere sahip olarak, bir topluluğun veya bir kulübe üye olarak karşılamaktadır (Boeree, 2006). Bireyin ruh sağlığının ve toplumsal huzurun başlıca faktörünün ait olma duygusu olduğunu vurgulayan Adler (Shifron, 2010) bireyin, yaşam döngüsünde aile, arkadaşlık ve iş arkadaşlığı olmak üzere üç önemli gruba ait olmasının birey ve toplum için hayatı önem taşıdığını belirtmektedir. McMillan ve Chavis (1986)'e göre insanlar ancak bir topluma ait olduklarını, toplumu etkilediklerini ve ondan etkilendiklerini, toplumun ihtiyaçlarını karşıladığını, katılımı ödüllendirdiğini ve kendilerinin toplumla paylaştıkları bir duygusal bağa sahip olduklarını hissettiklerinde psikolojik toplum bilinci ortaya çıkmaktadır.

Hagerty, Lynch-Sauer, Patusky, Bouwsema & Collier (1992) ait olmayı, bireylerin kendilerinin tamamlayıcı bir parçası olduklarını hissettikleri bir sisteme veya çevreye kişisel olarak dahil olma deneyimi olarak tanımlamışlardır (s. 173). Ait olma duygusu "Değerli katılım ve uyma" olarak iki belirleyici özelliği ile tanımlanmış ve kavramsallaştırılmıştır. Değerli katılım, kendini değerli, istenen ve kabul edilen hissetme deneyimi iken uyma ise bireyin özelliklerinin çevre veya sistemle birlikte olduğu algısını kapsamaktadır (Hagerty & Patusky, 1995). Baumeister & Leary (1995, s. 497) ise insanların en temelde kalıcı, pozitif ve önemli kişilerarası ilişkilerin minimum düzeyde de olsa oluşturmak ve sürdürmek için yaygın bir dürtüye sahip olduğunu öne sürmüştür. Bu dürtüyü doyumak ise; başkaları ile sürekli ve etkili tatmin edici ilişkilere olan ihtiyaç ve bu ilişkilerin her iki tarafın iyiliği için sınırlı bir süre içinde durağan ve devamlı duygusal ilgi

çerçevesinde yer almasına bağlıdır. Hagerty ve arkadaşları (1992)’na göre ait olmanın öncülleri “dahil olma/katılım için enerji”, “anamlı dahil olma için potansiyel ve arzu”, “paylaşılan ve tamamlayan özellikler için potansiyel”dir (s.174). Bununla birlikte ait olma duygusunun kazanımları “(1) psikolojik, sosyolojik, fiziksel ve spiritüel dahil olma; (2) bu dahil olmaya anlamlı bir katkı; (3) duygusal ve davranışsal tepkilere bir temel oluşturma ve güçlendirme” olarak üç grupta toplanmaktadır (s.174).

Aynı zamanda ait olma duygusu, psikolojik ve fiziksel iyilik hali için kritik bir özellik olarak da görülmektedir (Hagerty & Patusky, 1995). Genel iyilik hali ve mutluluğun yakın ilişkilere sahip olmaya dayandığı, bunun bir sonucu olarak güçlü bağlara sahip kişilerin, daha mutlu, sağlıklı oldukları ve günlük streslerle daha kolay başa çıkabildikleri bilinmektedir (Baumeister & Leary, 1995). Aidiyet duygusu bireyde; bir gruba ait olma, birbirleri için önemli olma, paylaşılmış bir amaç ve birlikteliğin getirdiği gereksinimlerin karşılanması gibi durumlarda işlev görmekte olduğu gibi yabancılaşma ve sosyal izolasyonun neden olabileceği olası acı ve yalnızlık yaşantıları için koruyucu bir işleve de sahiptir (Hagerty vd, 1992).

Temel bir gereksinim olarak kabul edilen ait olma duygusunun eksikliği de çeşitli yoksunluklar ortaya çıkarmakta ve bir çeşit sağlıksız etkiye sebep olmaktadır. Anksiyete, depresyon, yalnızlık, ilişki problemleri ve buna benzer duygusal problemler, bireylerin ait olma ihtiyaçlarını karşılamadaki başarısızlıklarından kaynaklanmaktadır. Bunun ötesinde, bireyin ait olma ihtiyacı karşılanmadığında, nevroitik, uyumsuz ve yıkıcı davranışlar ya ilişki kurmak ve sürdürmek için çaresiz girişimlere yansımakta ya da hayal kırıklığı ve amaçsızlığa sapmaktadır. Öyle ki, yeme bozukluğundan intihara kadar davranışsal birçok patoloji, ait olma duygusundan yoksun kişilerde yaygın olarak görülmektedir (Baumeister & Leary, 1995). McMillan ve Chavis’e (1986) göre, aidiyet duygusunu kaybettiğinde, birey kendini güvensiz hissetmekte; bunun yanı sıra sosyal soyutlanma, yalnızlık ve yabancılaşma gibi rahatsız edici duyguları yaşayabilmektedir (Ferguson, 2010). Benzer olarak Cherry (T.Y.) de yalnızlık, kaygı ve depresyon gibi problemlerden kaçınmak için bireylerin, diğerleri tarafından sevildiğini ve kabul edildiğini hissetmesinin önemini vurgulamıştır.

Ferguson (2010)’un bireyin iyilik hali ile toplumun iyilik halinin ilişkili olduğu düşüncesinden hareketle toplumdaki herkes ait olduğunu hissettiğinde genel ruh sağlığının iyileştiği düşünülmektedir. Çünkü ait olduğunu hissettiğinde, birey kendini güvende hissetmekte, önemli ve anlamlı olduğunun farkına vararak; psikososyal anlamda var olmaktadır. Dolayısıyla, ait olma duygusu, bireyin bütünü etkili bir parçası olduğunu hissetmesi için oldukça önemlidir ve ait olma ihtiyacının doyum bulması bireyin yaşam uyumunu ve beklentilerini etkilemektedir. Bununla birlikte, ait olma duygusundan yoksunluk ile intihar arasındaki ilişkiyi vurgulayan Durkheim (1992)’ın, intihar teorisinde sözünü ettiği bencil intihara, bireyin genel toplumsal birimle yeterince bütünleşmediği toplumlarda, kolektivitelerde veya gruplarda rastlanmaktadır. Bu bütünleşme eksikliği bireyler arasında anlamsızlık duygusuna yol açmaktadır.

Ait olma duygusunun varlığı kadar bu duygunun nasıl doyurulduğu önemlidir. Özellikle ergenlik döneminde birey, toplum tarafından kabul edilen alanlarda ve kabul edilen şekillerde bir sosyal grubun parçası olamazsa, bu gereksinimi farklı grup ve ortamlarda doyurma ihtiyacında olmaktadır (Duru, 2007). Gruba dahil olma arzusuyla bireyler, oldukça riskli istenmeyen davranış kalıplarını bile benimseyebilmektedir.

Ait olma duygusunun sağlıklı yaşanması açısından üniversite öğrencileri de kritik bir dönemdedir. Ergenliğin sonu ve genç yetişkinliğin başlangıcı olarak kabul edilebilen bu dönemde, yetişkinliğe hazırlandığı düşünülen üniversite öğrencileri ergenlik dönemiyle birlikte başlayan kimlik, buna bağlı olarak statü ve bağlılık, aidiyet ve yüksek benlik ihtiyaçlarını doyumaya çalıştıkları (Kuşat, 2003), bunun yanı sıra mesleki kararlar vermeyi ve yeni sosyal çevrelerini

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013



içeren bir uyum sürecine girmektedir. Sağlıklı bir bireyin, bu sürece uyum sağlaması, mevcut durumuna ilişkin aidiyet duygusu geliştirebilmesi beklenmektedir.

Lise eğitimlerinden sonra devam etmek istedikleri yükseköğretime başlayan üniversite öğrencileri için, aileden fiziksel, bilişsel ve duygusal anlamda ayrılmaya başladıkları, arkadaş grubunun öneminin arttığı bu dönem mesleğe hazırlanmayı da içermektedir. Öğrencilerin bu dönemde verdikleri mesleki kararlar öğrencilerin yaşam biçimini, iş ve meslek alanını da önemli ölçüde etkilemektedir (Çakır, 2004). Dolayısıyla arkadaş grubu ve aileye ilişkin hissettikleri aidiyet duygusunun yanı sıra seçtiği mesleğin bir parçası olduğunu ne derece hissettiği de üniversite öğrencileri için oldukça önemlidir.

Bireyin ait olma ihtiyacının ne derece karşılandığı, bu ihtiyacın nasıl karşılandığıyla da ilişkilidir. Bireyin iyilik halinin devamı için, ait olma hissi ihtiyacını sağlıklı yollarla karşılaması gerekmektedir. Bireyin ait olma ihtiyacını karşılamak için etkili bir yöntem kullanmasının desteklenmesi için ait olma düzeyinin belirlenmesi önemlidir. Bireyin iyilik halinin sağlanması ve korunmasının amaçlandığı psikolojik danışma hizmetlerinde, bireylerin ait olma duygusunu ne düzeyde yaşadıkları, bu temel gereksinimlerinin ne düzeyde karşılandığının bilinmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Ait olma düzeyinin belirlenmesini, bireye ait olma gereksinimini karşılamak için etkili yöntemler belirlemesi açısından da destekleyici olacaktır.

Tüm bu açıklamalar göz önünde bulundurulduğunda, kişisel gelişim ve gerçekleştirmeye doğru yardım verebilmek için bireyin ait olma düzeyini ölçmek için bir ölçeğe ihtiyaç olduğu anlaşılmaktadır. Bu çalışmada, Hagerty & Patusky, (1995)'nin geliştirdiği ait olma ölçeğinden farklı boyutlar içermesi amacıyla bireyin ait olma düzeyini ölçebilecek ve aynı zamanda kültürümüze uygun bir ölçeğin geliştirilmesi amaçlanmıştır.

Çalışmanın Amacı

Bu çalışmada, bireyin ait olma düzeyini ölçebilecek, kültürümüze uygun bir ölçeğin geliştirilmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Evren ve Örneklem

Çalışmanın evreni, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Mühendislik Fakültesi, İktisadi-İdari Bilimler Fakültesi, İlahiyat Fakültesi, Yaşar Doğu Spor Bilimleri Fakültesi, Ziraat Fakültesi'nde öğrenim gören öğrenciler olarak belirlenmiştir. Çalışmanın örneklemi ise, açıklayıcı faktör analizi için Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Mühendislik Fakültesi ve Fen-Edebiyat Fakültesi'nde öğrencim gören 375 (203 kız, 172 erkek) öğrenci, doğrulayıcı faktör analizi için Ondokuz Mayıs Üniversitesi'nin Eğitim Fakültesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Mühendislik Fakültesi, İktisadi-İdari Bilimler Fakültesi, İlahiyat Fakültesi, Yaşar Doğu Spor Bilimleri Fakültesi, Ziraat Fakültesi'nde öğrenim gören 698 (448 kız, 250 erkek) öğrenci oluşturmaktadır. Ölçek geliştirme aşamasında çalışma gruplarının oluşturulmasında, her tabakanın genelde tüm evren içindeki oranına göre örnekleme temsil edildiği kota örnekleme yöntemi kullanılmış (Balcı, 2010), evren ve örneklem bilgileri aşağıda verilmiştir.

Tablo 1. Açıklayıcı Faktör Analizi İçin Örneklem

Fakülte	Öğrenci Sayısı	Oran	n
Eğitim Fakültesi	7545	0,44	164
Fen-Edebiyat Fakültesi	4997	0,29	108
Müh. Fakültesi	4774	0,27	103
Toplam Öğrenci Sayısı (N)	17316	1	
n	375		375

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013

Tablo 2. Doğrulayıcı Faktör Analizi İçin Örneklem

	Öğrenci Sayısı	Oran	n
Eğitim Fakültesi	7545	0,34	235
Fen-Edebiyat Fakültesi	4997	0,22	156
İİB Fakültesi	1150	0,05	36
İlahiyat Fakültesi	1716	0,08	53
Müh. Fakültesi	4774	0,21	149
Spor Bilimleri Fakültesi	888	0,04	28
Ziraat Fakültesi	1360	0,06	41
Toplam Öğrenci Sayısı (N)	22430	1	
n	698		698

İşlem Yolu

Ait Olma Ölçeği (AOÖ)'nin Geliştirilmesi

Ölçek geliştirme sürecinde öncelikle, ölçülmek istenen psikolojik yapıyla ilgili kapsamlı bir literatür taraması yapılmış, tezler ve akademik veri tabanlarından ulaşılabilen ilgili yayınlar incelenerek bir tanım oluşturulmuştur. Tanım ve örnek ölçek maddelerinden oluşan bir form ile OMÜ Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü'ndeki 6 öğretim üyesinden örnek madde yazmaları istenmiştir. Bununla birlikte OMÜ Eğitim Fakültesi, PDR bölümü 4. sınıfta öğrenim gören 40 öğrenciden, yine bir tanım ve açıklamanın yer aldığı kompozisyon formunu doldurmaları istenmiştir. Öğrencilerin yazdıkları kompozisyonlardan çıkarılan, öğretim üyelerinin önerdikleri ve literatür taraması sonucu oluşturulan ifadelerden bir madde havuzu oluşturulmuştur.

Ölçeğin kapsam geçerliliğinin sağlanmasına yönelik olarak, ilk aşamada 107 madde içeren bir madde havuzu incelenerek, hedeflenen yapıyı ölçmeyeceği düşünülen maddeler elenmiş, madde sayısı 75'e düşürülmüştür. Kapsam geçerliliğini test etmede kullanılan mantıksal yollardan biri olarak uzman görüşüne başvurulması amacıyla (Büyüköztürk, 2011) hazırlanan taslak maddelerin yer aldığı uzman görüşü formu, OMÜ Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü'nden 10, Edebiyat Fakültesi Psikoloji Bölümü'nden 1, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü'nden 1 olmak üzere toplam 12 alan uzmanının görüşlerine sunulmuştur. Görüşler doğrultusunda, bazı maddeler üzerinde değişiklik yapılmış ve her bir madde için elde edilen Kapsam Geçerliliği Oranı (KGO) değerleri için istatistiksel olarak anlamlı ($p < 0,05$) minimum değer olan 0.56'dan (Veneziano, Hooper; 1997; Akt.Yurdugül, 2008) düşük 36 madde elenmiştir. Kalan 39 madde, Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Programı'nda 4. Sınıfta öğrenim gören (daha önce kompozisyon yazmamış olan) 5 kız, 5 erkek toplam 10 öğrencinin görüşüne sunulmuştur. Öğrencilerin görüşleri doğrultusunda gözden geçirilen ve deneme uygulamasına uygun görülen 27 madde belirlenmiştir. Pilot uygulama sonucu ölçekte yer alan maddeler 1-5 puan arasında sayısallaştırılarak bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Uygulama sonucu elde edilen veriler bu programa girildikten sonra, veri girişinde yanlışlık yapıp yapılmadığı kontrol edilmiş ve maddelerin 1,00 ile 5,00 arasında değişen minimum ve maksimum değerleri Descriptive Statistics (Betimsel İstatistik) tablosunda gözlenmiştir. Verilerin analizi için SPSS 17.00 programı kullanılmıştır. Ölçeği yapı geçerliliğinin sağlanması amacıyla, açıklayıcı faktör analizi ve doğrulayıcı faktör analizi için gerçekleştirilen iki uygulamadan elde edilen verilerin analizi sonucunda ölçeğin geçerlilik ve güvenirlik bilgileri belirlenmiştir.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013

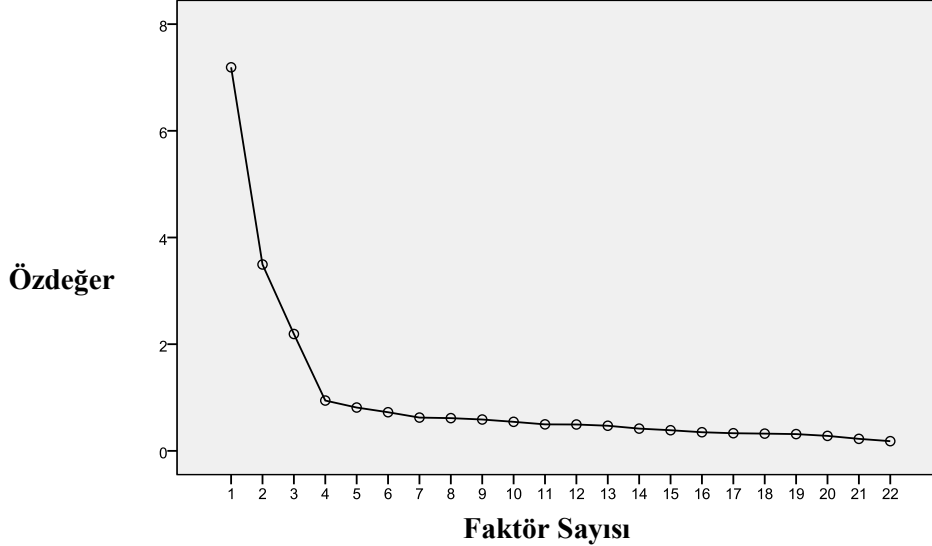
Bulgular

a) Açımlayıcı Faktör Analizine İlişkin Bulgular

Ölçeğin ilk uygulamadan elde edilen verilerinin faktör analizi için uygun olup olmadığı Kaiser-Meyer- Olkin (KMO) katsayısı ve Barlett Sphericity testi ile incelenmiştir. KMO değeri .910 olarak bulunmuş, Barlett Sphericity testinin anlamlı olduğu [$\chi^2= 4230,207$ df= 231 $p<.001$] saptanmış ve verilerin analize uygun olduğu kanıtlanmıştır (Büyüköztürk, 2011; Kalaycı, 2010).

375 öğrencinin verdiği cevaplar üzerinde yapılan açımlayıcı faktör analizinde (AFA), faktörleştirme “Temel Bileşenler Analizi” Varimax döndürme tekniği ile yapılmıştır. Analizde, her bir faktörün öz değerinin en az 1 olması, her bir faktördeki maddelerin faktör yüklerinin en az .40 değerine sahip olması dikkate alınmıştır. Ölçeğin uygulandığı kişi sayısı en az 200 olduğunda arasında bu değer kullanılması tavsiye edilmektedir (Kim-Yin, 2004; Akt. Şencan, 2005). Faktörleştirme sonucunda Rotated Factor Matrix tablosunda yer alan, yük değeri.40'ın altında ve birden fazla faktörde aldıkları yük değerleri farkı .10 ve altında olan toplam 5 madde ölçekten çıkarılmıştır. Son analiz sonucunda maddelerin faktör yüklerinin 3 faktörde toplandığı görülmüştür.

Şekil 1.AOÖ'ye İlişkin Özdeğerler Grafiği



Özdeğer grafiğinde görüldüğü üzere birinci faktörden sonra yüksek ivmeli bir düşüş görülmektedir. Üçüncü faktörden sonra ise öncekine oranla daha az olmakla birlikte bir düşüş gözlendiği için ölçeğin üç faktör içerdiğine karar verilmiştir. Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) sonucunda 3 faktörde toplanan maddelerin faktör yük değerleri ve madde- toplam puan korelasyonları aşağıda verilmiştir.

Tablo 3.Maddelerin Faktör Yükleri ve Madde Toplam Puan Korelasyonları

	Faktörler			Madde- Toplam Puan Korelasyonu
	1	2	3	
md9	,850			.751
md4	,840			.674
md6	,811			.683
md12	,793			.666
md25	,758			.674
md14	,737			.595
md22	,723			.664
md2	,598			.538
md17	,524			.470
md16		,816		.639
md3		,788		.578
md8		,785		.591
md1		,740		.434
md23		,670		.571
md11		,645		.531
md26		,579		.520
md21			,792	.464
md10			,789	.451
md19			,775	.515
md27			,744	.457
md24			,708	.426
md7			,706	.481

Analiz öncesinde öngörüldüğü üzere, birinci faktör “Meslek”, ikinci faktör “ Arkadaş grubu” üçüncü faktör ise “Aile” olarak adlandırılmıştır. Her bir faktörün açıklanan varyansa katkısı Tablo 4’te verilmiştir.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013

Tablo 4: AFA Sonucu Maddelerin Faktörlere Dağılımları, Faktörlerin Açıkladıkları Varyanslar

Faktör Numarası	Madde Numaraları	Faktörün Adı	Açıklanan Varyans
1	2,4,6,9,12,14,17,22,25	Meslek	%32,68
2	1,3,8,11,16,23,26	Arkadaş Grubu	%15,88
3	7,10,19,21,24,27	Aile	%9,95
Açıklanan Toplam Varyans			%58,53

b) Doğrulamalı Faktör Analizine İlişkin Bulgular

Açımlayıcı faktör analizinde ortaya çıkan bu üç faktörlü yapı Lisrel 8.5 programı kullanılarak doğrulamalı faktör analizi (DFA) yöntemi ile test edilmiştir. 22 maddeden oluşan 3 faktörlü AOO'nin model sınamasında uygulanan DFA için 698 kişilik bir grup üzerinde ikinci çalışma grubundan elde edilen veriler kullanılmıştır.

Gözlenen verinin üç boyutlu modele ne oranda uyum sağladığını belirlemek amacıyla Lisrel ile yapılan doğrulamalı faktör analizinde, modelin, kabul edilebilir bir uyum iyiliğine sahip olup olmadığı uyum iyiliği istatistikleri ile değerlendirilmiştir. Yapısal Eşitlik Modelleri (YEM) alanında kullanılan çok sayıda uyum indeksinden en yaygın olarak kullanılan Uyum indekslerinden, GFI, AGFI, CFI, NNFI için ideal puanın .90'dan büyük, RMR değerinin .05'den; RMSEA değerinin ise .08'den küçük olması gerekmektedir. RMSEA, RMR, sRMR değerleri .05'ten küçükse mükemmel uyuma, .05-.08 arasında ise iyi uyuma, .08-.10 arasında ise zayıf uyuma karşılık gelmektedir. GFI, AGFI, NNFI, CFI değerleri ise .95 ve üzerinde ise mükemmel uyuma, .90-.95 arasında ise iyi uyuma karşılık gelmektedir (Çokluk, Şekercioğlu, & Büyüköztürk, 2012).

22 madde üzerinde yapılan doğrulamalı faktör analizi sonucunda hata varyanslarının yüksek, istatistiksel anlamlılık (t) değerinin düşük olduğu madde olmadığı görülmüştür. DFA'ya ilişkin uyum indeks değerleri aşağıdaki tabloda gösterilmektedir.

Tablo 5: DFA Sonucunda Elde Edilen Uyum İndeksleri

Uyum İndeksi	Ölçüm Değeri	Uyum İndeksi	Ölçüm Değeri
X^2/ sd	655.64/206=3.17	RMR	.047
RMSEA	.056	sRMR	.043
AGFI	.90	NNFI	.95
GFI	.92	CFI	.95

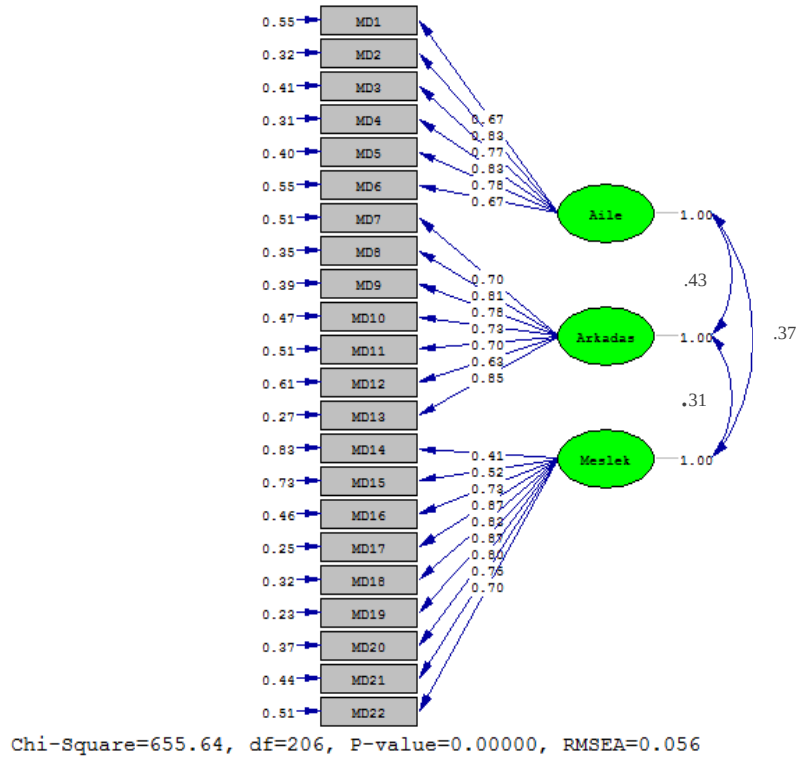
Tablo 5'te görüldüğü üzere, $X^2 = 237.56$. $X^2/ sd = 3.17$ oranı 3'ün biraz üzerinde çıkmıştır. X^2/ sd oranının büyük örneklemelerde 3 ile 5 arasında olması iyi uyuma karşılık gelmektedir (Kline, 2005: 136, Akt. Çokluk, Şekercioğlu, & Büyüköztürk, 2012). RMSEA değeri .056 düzeyinde bir uyum indeksi göstermektedir. Bu uyum düzeyi .08'ten düşük olduğu için iyi bir uyuma işaret

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013

etmektedir. RMR uyum indeksi .047 uyuma, standardize edilmiş RMR uyum indeksi ise .043 ile mükemmel uyuma karşılık gelmektedir. GFI ve AGFI incelendiğinde GFI=.90, AGFI=.92 olduğu görülmektedir. Bu, GFI'nın ve AGFI'nın iyi bir uyuma işaret ettiğinin göstergesidir. NNFI uyum indeksinin .95, CFI uyum indeksinin .95 ile mükemmel bir uyum gösterdiği şeklinde değerlendirilebilir.

Açıklanan uyum indeksleri doğrultusunda, doğrulayıcı faktör analizi sonucunda üç faktörlü ölçeğin yapısının kabul edilebilir ve geçerli sonuçlar verdiği görülmektedir. Bu değerlerin istatistiksel olarak anlamlı olması ve faktör yük değerlerinin yüksek olması nedeniyle ölçeğin yapı geçerliğine sahip olduğu söylenebilir. Aşağıda doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen yol şeması gösterilmektedir.



Şekil 2: Ait Olma Ölçeği'nin Yol Şeması

Yol şemasında da görüldüğü gibi tüm maddelerin faktör yükleri .4' ten büyüktür ve üç faktörlü yapıyla iyi bir uyum göstermektedir. Lisrel analizi sonucunda faktörlerin birbirleriyle korelasyonu incelendiğinde “arkadaş grubu” ile “aile” faktörleri arasında .43, “arkadaş grubu” ile “meslek” faktörleri arasında .31, “aile” ve “meslek” faktörleri arasında ise .37 olduğu görülmüştür ($p < .01$).

Ölçek formu, “Hiç Katılmıyorum” ile “Tamamen Katılıyorum” arasında 1’den 5’e kadar derecelendirilen beşli likert tipindedir. Ölçek maddeleri sayısal olarak 1-5 arasında değiştiğinden, düzeyleri belirlemede 1.33 ($5-1=4/3= 1.33$) birimlik kesitler dikkate alınmıştır. Aşağıdaki tabloda her bir faktör için, düşük, orta ve yüksek olarak belirlenen puan aralıkları gösterilmektedir.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013

Tablo.6 AOÖ İçin Puan Aralıkları

Düzy	Aile	Arkadaş Grubu	Meslek
Düşük	6-14	7-16	9-21
Orta	15-22	17-25	22-33
Yüksek	23-30	26-35	34-45

c) Ait Olma Ölçeği (AOÖ)'nin Güvenirliğine İlişkin Bulgular

Bu çalışmada AOÖ'nün güvenirliliğini belirlemek amacıyla Cronbach Alpha iç tutarlık katsayıları hesaplanmıştır. Güvenirlik çalışması hem 375 kişilik ilk çalışma grubunun, hem de 698 kişilik çalışma grubunun üzerinde yapılmıştır.

375 katılımcıdan elde edilen veriler üzerinde yapılan analize göre, ölçeğin iç tutarlık katsayısı $\alpha=.89$ bulunmuştur. 698 kişilik örneklem üzerinde yapılan güvenirlik analizinde ise Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı $\alpha=.90$ bulunmuştur. Faktörlere göre güvenirlik değerleri ise aile, arkadaş grubu ve meslek faktörleri için sırasıyla .88, .89, .88'dir. Bu sonuçlar, ölçeğin yüksek derecede güvenirliliğe sahip olduğunu göstermektedir (Kalaycı, 2010).

Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada, üniversite öğrencilerinin ait olma düzeylerini belirlemeye yardımcı olacak bir ölçek geliştirme amaçlanmıştır. Bu doğrultuda ölçek geliştirme basamaklarına uygun olarak kapsam geçerliliği ve yapı geçerliliği çalışmaları gerçekleştirilmiş, açıklayıcı faktör analizi için 375, doğrulayıcı faktör analizi için 698 öğrenciden elde edilen verilerle ölçeğin geçerlilik ve güvenirlik bilgileri belirlenmiştir. Açıklayıcı faktör analizi sonuçları, ölçeğin üç faktörlü yapısı olduğunu göstermiştir. 1.Faktörün açıklanan toplam varyansa katkısı %36.22, 2. Faktörün %9.479, 3.faktörün ise %8.262'tir. Birinci faktörde toplanan dokuz maddeye "meslek", ikinci faktörde toplanan yedi maddeye "arkadaş grubu", üçüncü faktörde toplanan altı maddeye "aile" başlıkları verilmiştir. Üç faktörden oluşan 22 maddelik ölçeğin açıkladığı toplam varyans %58.525'tir. Üç faktörlü ölçek yapısının farklı örneklemde de benzer sonuçları gösterip göstermediği doğrulayıcı faktör analizi ile değerlendirilmiştir. Elde edilen uyum indeksleri doğrultusunda, doğrulayıcı faktör analizi sonucunda üç faktörlü ölçeğin yapısının kabul edilebilir ve geçerli sonuçlar verdiği görülmektedir. Değerlerin istatistiksel olarak anlamlı olması ve hata varyanslarının düşük, faktör yük değerlerinin yüksek olması nedeniyle ölçeğin yapı geçerliğine sahip olduğu sonucuna varılmıştır. Gerekli geçerlilik ve güvenirlik analizleri sonucunda elde edilen Ait Olma Ölçeği'nden alınabilecek en düşük puan 22, en yüksek puan 110'tir. Faktörler bazında alınabilecek en düşük ve en yüksek puanlar sırasıyla, 1. Faktör için 9-45, 2. Faktör için 7-35, 3. Faktör için 6-30'dur. Tüm bu sonuçlar ışığında, Ait Olma Ölçeği, üniversite öğrencilerinin ait olma düzeylerini belirlemek amacıyla kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçektir.

Ait Olma Ölçeği'nin ergen ve diğer yetişkin örneklemelerinde geçerlik ve güvenirlik çalışmalarının yapılmaması araştırmanın bir sınırlılığı olarak değerlendirilebilir. Bu nedenle ileride yapılacak çalışmalarda ölçeğin, ergen ve diğer yetişkin örneklemelerinde de geçerlik ve güvenirliliğinin test edilmesini önerilmektedir.

KAYNAKÇA

AYTAÇ, S. (1997). *Çalışma Yaşamında Kariyer Yönetimi, Planlaması, Geliştirilmesi, Sorunlar*. İstanbul: Epsilon.

- BALCI, A. (2010). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem, Teknik ve İlkeler* (8.Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- BAUMEISTER, R., & LEARY, M. (1995). The Need To Belong: Desire for Interpersonal Attachments As a Fundamental Human Motivation. *Psychological Bulletin*, 117(3), 497-529.
- BAY, E., HAGERTY, B. M., WILLIAMS, R. A., KIRSCH, N., & GILLESPIE, B. (2002). Chronic Stress, Sense of Belonging, and Depression Among Survivors of Traumatic Brain Injury. *Journal Of Nursing Scholarship*, 34(3), 221-226.
- BAYRAKTAR, G. (2007). *Güreşçilerin Psikolojik İhtiyaçları İle Atılganlık Düzeylerinin Bireysel Başarılarına Etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Beden Eğitimi Ve Spor Öğretmenliği Anabilim Dalı, Ankara.
- BOEREE, C. G. (2006). Abraham Maslow. *Personality Theories* (s. 1-11).
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş. (2011). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analiz El Kitabı* (13. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- CHERRY, K. (T.Y.). *Maslow's Needs Hierarchy-Social Needs*. 23 Şubat 2013 tarihinde psychology.about.com: http://psychology.about.com/od/theoriesofpersonality/ss/maslows-needs-hierarchy_4.htm adresinden alındı
- ÇAKIR, M. A. (2004). Mesleki Karar Envanterinin Geliştirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(2), 1-14.
- ÇOKLUK, Ö., ŞEKERCİOĞLU, G., & BÜYÜKÖZTÜRK, Ş. (2012). *Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik SPSS ve LISREL Uygulamaları* (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- DECI, E. L., & RYAN, R. M. (2000). The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and The Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
- DEVECİ, H. (2007). *Öğretmenlerin Psikolojik İhtiyaçlarına İlişkin Görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- DURKHEİM, E. (1992). *İntihar*. (Ö. Ozankaya, Çev.) Ankara: İmge Kitabevi.
- DURU, E. (2007). Sosyal Bağlılık Ölçeği'nin Türk Kültürüne Uyarlanması. *Eurasian Journal of Educational Research*, (26), 85-94.
- ECKE, Y. V., CHOPE, R. C. & EMMELKAAMP, P. M. (2006). Bowlby and Bowen: Attachment Theory. *Counselling and Clinical Psychology Journal*, 3(2).81-108
- FEIST, J. (1990). *Theories Of Personality* (2nd Edition). Harcourt College Publishers
- FERGUSON, E. D. (2010). Adler's Innovative Contributions Regarding the Need to Belong. *The Journal of Individual Psychology*, 66(1).1-7
- GEÇTAN, E. (2002). *Psikanaliz ve Sonrası*. İstanbul.
- GHERMAN, C. M. (2012). Maslow Pyramid – Possible Interpretation. *International Journal Of Learning & Development*, 2(1).581-592
- GLASSER, W. (1999). *Kişisel Özgürlüğün Psikolojisi Seçim Teorisi*. İstanbul: Hayat
- GÖÇENER, D. (2010). *Üniversite Öğrencilerinin Güvenli Bağlanma Düzeyleri İle Kişilerarası İlişki Tarzları Arasındaki İlişkiler*. Yüksek Lisans Tezi , Ankara Üniversitesi, Psikoloji Anabilimdalı, Ankara.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013



- HAGERTY, B., LYNCH-SAUER, J., PATUSKY, K., BOUWSEMA, M., & COLLIER, P. (1992). Sense of Belonging: A vital mental health concept. *Archives*, (6), 172-177.
- HAGERTY, B., & PATUSKY, K. (1995). Developing A Measure Of Sense Of Belonging. *Nursing Research*, (44), 9-13.
- HALMATOV, S. (2007). *Türkiye'de Eğitim Görmekte Olan Yabancı Uyruklu Öğrenciler İle TC Uyruklu Öğrencilerin Psikolojik İhtiyaçlarının Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi*. Yüksek lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Psikolojik Danışma ve Rehberlik Anabilim Dalı, Konya.
- KALAYCI, Ş. (2010). *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri* (5. Baskı). Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- KRAPP, A. (2005). Basic Needs and The Development Of Interest And Intrinsic Motivational Orientations. *Learning And Instruction*, (15), 381-395.
- KUŞAT, A. (2003). Bir Değerler Sistemi Olarak "Kimlik" Duygusu ve Atatürk. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Sayı : 15* (2), 45-61.
- MASLOW, A. H. (1943). A Theory of Human Motivation. *Psychological Review*(50), 370-396.
- MASLOW, A. H. (1954). *Motivation and Personality*. Harper&Row.
- MCMILLAN, D. W., & CHAVIS, D. M. (1986). Sense of Community: A Definition and Theory. *Journal of Community Psychology*, (14), 6-23.
- RYAN, R. M., & DECI, E. L. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development and Well Being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- SHIFRON, R. (2010). Adler's Need to Belong: Mental Health. *The Journal of Individual Psychology*, 66(1).
- ŞENCAN, H. (2005). *Sosyal ve Davranışsal Ölçümlerde Güvenirlik ve Geçerlik*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- TEZCAN, M. (1985). *Eğitim Sosyolojisi* (4. baskı). Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları No : 150.
- YAZGAN-İNANÇ, B., & YERLİKAYA, E. E. (2012). *Kişilik Kuramları* (6. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- YURDUGÜL, H. (2008). Cronbach Alfa Katsayısı İçin Minimum Örneklem Genişliği: Monte-Carlo Çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)*(35), 397-405.

Ek1. Ait Olma Ölçeği*

		Hiç katılmıyorum			Tamamen katılıyorum	
		1	2	3	4	5
1.	İhtiyaç duyduğumda bana destek olacak çok arkadaşım var.					
2.	Kendimi, eğitimini aldığım mesleğe ait hissetmiyorum.					
5.	Gerektiğinde ailemin bana destek olacağını biliyorum.					
6.	Eğitimini aldığım mesleğin bir parçası olacağıma inanıyorum.					
8.	Eğitimini aldığım mesleği yapmak için sabırsızlanıyorum.					
9.	Ailemle aramızda bana huzur veren bir bağ var.					
10.	Arkadaş grubumda aranan birisiyim.					
12.	Kendimi ailemin yanında güvende hissedirim.					
13.	Arkadaş grubum beni mutlu ediyor.					
16.	Eğitimini aldığım mesleğe yönelik etkinliklere katılmaktan hoşlanırım.					
17.	Ailemin beni önemseydiğini hissediyorum.					
21.	Arkadaş grubumdakilerle yabancı gibiyiz.					
22.	Fırsatım olsa, gelecekte, eğitimini aldığım mesleği yapmak istemem.					

*Ölçeğin maddeleri eksik verilmiştir.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013



İLKÖĞRETİM MATEMATİK ÖĞRETMEN ADAYLARININ İSPATIN MATEMATİK ÖĞRENMEYE KATKISI İLE İLGİLİ GÖRÜŞLERİ VE İSPAT DÜZEYLERİ*

*Davut KÖĞCE***

ÖZET

Bu çalışma ilköğretim matematik öğretmen adaylarının ispat yapmanın matematik öğretimine katkısı ile ilgili görüşlerini ve ispat düzeylerini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Çalışma betimsel yöntem kapsamında özel durum çalışması kullanılarak yürütülmüştür. Veriler, 2010-2011 eğitim öğretim yılında Karadeniz Teknik Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Matematik Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda öğrenim gören toplam 99 birinci sınıf öğretmen adayına üç açık uçlu sorudan oluşan bir anket formu uygulanarak elde edilmiştir. Anket formunda kullanılan açık uçlu sorulardan birincisi ilköğretim matematik öğretmen adaylarının ispat yapmanın matematik öğretimindeki önemiyle ilgili görüşlerini ortaya çıkarmak için kullanılmıştır. İkinci soru öğretmen adaylarının ispat yapabilme düzeylerini ortaya çıkarabilecek senaryo tipinde hazırlanmış açık uçlu bir sorudur. Üçüncü soru, ikinci soruya ispat değildir cevabı veren öğretmen adaylarının görüşlerini belirlemek amacıyla kullanılmıştır. Verilerin analizinde; ispat yapabilme düzeyleri Miyazaki (2000)'nin ispat ile ilgili sınıflandırması esas alınarak analiz edilirken, ispatın matematik öğretimindeki önemi ve öğrenmeye katkısı ile ilgili görüşlerinden elde edilen veriler ise öğretmen adaylarının cevaplarının benzerlik ve farklılıklarına göre tematik olarak sınıflandırılarak analiz edilmiştir. Çalışma sonunda, öğretmen adaylarının büyük bir kısmının tümdengelimsel muhakeme içeren ve ispatlama yapılırken fonksiyonel dilin kullanıldığı İspat A türüne uygun ispatı tercih ettikleri ortaya çıkmıştır. Ayrıca, çok az öğretmen adayı hariç önemli bir kısmının ispat yapmanın matematik öğretimine katkı sağlayacağına inandıkları ortaya çıkmıştır. Çalışma sonucunda elde edilen sonuçlara dayalı olarak bazı önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Matematiksel ispat, İspat düzeyleri, Matematik öğretimi

* Bu çalışma X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

Bu makale Crosscheck sistemi tarafından taranmış ve bu sistem sonuçlarına göre orijinal bir makale olduğu tespit edilmiştir.

** Yrd. Doç. Dr. Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Matematik Eğitimi ABD, El-mek: d_kogce@yahoo.com

PRIMARY MATHEMATICS PRE-SERVICE TEACHERS' OPINIONS ABOUT THE CONTRIBUTION OF DOING PROOF ON LEARNING MATHEMATICS AND THEIR PROOF

ABSTRACT

This study was conducted to determine primary mathematics pre-service teachers' opinions about the contribution of doing proof on learning mathematics and their levels of doing mathematical proof. Case study method was used in this descriptive study. The data of the study were obtained by conducting a questionnaire which consists of three open-ended questions to total 99 first grade pre-service teachers enrolled in Department of Primary Mathematics Education in Karadeniz Technical University. Fatih Faculty of Education in 2010-2011 academic year. The first of open-ended question used in questionnaire form is exerted to expose the primary mathematics pre-service teachers' opinions in mathematics teaching about the importance of proving. The second question is also an open-ended question as a script to expose the primary mathematics pre-service teachers the degree of proving. The third question is exerted to identify the opinions of primary mathematics pre-service teachers who answered the second question is not a proof. In the analysis of the data, primary mathematics pre-service teachers' levels of doing mathematical proof were analyzed based on Miyazaki's classification related to the proof. Their views regarding the significance of mathematical proof and the contribution of doing proof on learning mathematics were thematically classified in regard to the similarities and differences among their responses. At the end of the study, it was found that a large portion of pre-service teachers has preferred proof A which is the type of proof in which deductive reasoning is involved and a functional language is used when doing a proof. Also, it can be indicated that a significant part of the pre-service teachers except for a very few pre-service teachers believe in the positive contribution of doing proof on learning mathematics. Some suggestions were based on the results obtained in this study.

Key Words: Mathematical proof, Proof levels, Mathematics teaching.

Giriş

Matematik eğitimin en önemli amaçlarından birisi matematiksel düşünmenin ve muhakemenin gelişimini sağlamaktır. Matematik düşüncesi ve muhakeme yeteneği gelişmiş bir birey üzerinde çalıştığı matematiksel bir etkinlik ya da problemle ilgili konuşabilir, tahminlerde veya varsayımlarda bulunabilir, vardığı sonuçların doğruluğunu ispatlayabilir ve genelleme yapabilir (Baki, 2008). Bu bağlamda, matematiksel düşünmenin ve muhakeme yeteneğinin gelişmesinde matematiksel ispatın rolü büyüktür (Knuth, 2002a; Stylianides, 2007; Tall 2002). Bir diğer deyişle ispat matematiğin temelidir (Tall, 1998) ve matematikte çok önemli bir yere sahiptir (Hanna, 2000). Ayrıca, ispat matematiksel bilgi için bir gerekçe sağlamasının (Ernest, 1991) yanı sıra matematiği anlama ve matematik yapma için önemli bir etkinliktir (Almeida, 2000). İspatı kullanarak bir şeyin niçin doğru olduğu gösterilebilir, açıklanabilir ve yeni matematiksel bilgiler keşfedebilir veya oluşturulabilir (Almeida, 2000; De Villiers, 1990; Knuth, 2002b; Weber, 2003).

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013



İspat yapma süreci evrensel olarak kabul gören yöntemlerden oluşmaktadır. İspat yapma ana hatlarıyla tümevarım ve tümdengelim olmak üzere iki yola yapılmaktadır. Tümdengelim de kendi içinde doğrudan ispat ve dolaylı ispat (olmayana ergi, çelişki bulma, aksine örnek verme ve deneme yöntemiyle ispat) gibi çeşitli yollara yapılmaktadır (Baki, 2008; Fitzgerald, 1996; Moralı, Uğurel, Tüknüklü ve Yeşildere, 2006). Bir matematiksel ispatın amacı iddia edilen şeyin doğruluğunun ya da yanlışlığının her durum ve koşulda kanıtlamanın (Baki, 2008) yanında, doğrulamaların birbiriyle olan ilişkisini de göstermek şeklinde de ifade edilebilir (Kwoen, 2002; Lee, 2002). Öğretim kademelerinin hemen hemen hepsinde matematiksel ispat matematik etkinliklerinin önemli bir parçasını oluşturmaktadır. Çünkü matematiğin derinlemesine öğrenilmesinde ve öğrencilerin ispat yeterliliklerini geliştirmede matematiksel ispatın rolü büyüktür (Marrades ve Gutierrez, 2000).

Son yıllarda yurt dışında ispat konusunda birçok çalışmanın (Almeida, 2000; Almeida, 2001; Brown, Stillman, Schwarz ve Kaiser, 2008; Jahnke, 2007; Jones, 2000; Hanna, 2000; Hanna ve Barbeau, 2008; Knuth, 2002b; Mariotti, 2006; Raman, 2003; Recio ve Godino, 2001; Weber, 2001; Weber, 2003;) yapılmış olması matematik eğitiminde ispatın anlamı ve öneminin giderek arttığını göstermektedir. Matematikte ispatın yeri ve öneminin artmasıyla birlikte, çeşitli yaş gruplarındaki öğrencilerin ispat yaparken düşünsel süreçleri ve gelişimleri matematik eğitimi alanında araştırma konusu olmuştur (Knuth, 2002a; Stylianides, 2007). Ancak ispat yapma gerek ilköğretim gerek orta öğretim ve gerekse yüksek öğretim aşamasında olsun, yer aldığı eğitimin her aşamasında, öğrencilerin sıkıntı çektikleri, başarılı olamadıkları, başarılı olamayacaklarına inandıkları, korktukları, genellikle sevilmeyen bir süreç olarak yapıldığı araştırmaların sonucunda sorun olarak ortaya çıkmıştır (Almeida, 2003; Baştürk, 2010; De Villiers, 1990; Jones, 2000; Morris, 2002; Raman, 2003). Yani ispat matematiğin gelişmesi ve büyümesi için önemli olmasına (Mingus ve Grassl, 1999) rağmen, öğrenciler genellikle matematiksel ispatın gerekliliğine inanmamaktadırlar (İskenderoğlu, 2010; Moralı, Köroğlu ve Çelik, 2004). Ayrıca, literatüre bakıldığında matematiksel ispat kavramı ve ispatlamayla ilgili öğrencilerin birçok zorluklara ve bilgi eksikliklerine sahip oldukları belirtilmektedir. Öğrencilerin sahip oldukları bu zorluklarının nedenlerinin onların ispatla ilgili tanımları ve bunları nasıl kullanacaklarını yeterince bilmemeleri (Edwards ve Ward 2004; Knapp, 2005; Moore 1994; Weber 2006) ispatın doğasını, matematiksel kuralları ve ispat teknik ve stratejilerini anlayamamaları (Gibson 1998; Weber 2006) ve mantıksal delil ve matematiksel dili doğru kullanamamalarıdır (Baker ve Campbell 2004; Edwards ve Ward 2004; Knapp 2005; Moore 1994). Anapa ve Şamkar (2010) yapmış oldukları bir çalışmada öğretmen adaylarının ispat yapma konusunda kendilerine yeterince güvenmediklerini ve teoremlerin ispatlarını incelediklerinde anlayamadıklarını belirlemişlerdir. Moralı ve arkadaşları, (2006) tarafından yapılan diğer bir çalışmada öğretmen adaylarının büyük kısmının ispat yapmaya yönelik ya görüşlerinin olmadığını ya da görüşlerinin yetersiz olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Yukarıda da bahsedildiği gibi ispat yapma sürecinde üniversite düzeyindeki öğrencilerin çeşitli zorluklar yaşadıkları ortaya konulmuş ve öğretmenlerin, öğrencilere ispatın ve ispat yapmanın doğasından oldukça yoksun etkinlikleri sundukları görülmüştür (Moralı ve arkadaşları, 2006). Ayrıca, Jones (2000) matematik öğretmen adaylarının matematiksel ispata ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla yapmış olduğu bir çalışmada öğretmen adaylarının ispat yapmaya ilişkin becerilerinin yeterli düzeyde olmadığını ortaya koymuştur. Buna karşın ilköğretim matematik programında (Millî Eğitim Bakanlığı, 2005); matematiksel kavramların geliştirilmesinin yanı sıra, bazı önemli becerilerin geliştirilmesi de hedeflenmiştir. Bu beceriler; problem çözme, iletişim kurma, akıl yürütme ve ilişkilendirmedir. Öğrenciler etkin şekilde matematik yaparken problem çözme, çözümlerini ve düşüncelerini paylaşmayı, açıklamayı ve savunmayı, matematiği hem kendi içinde hem de başka alanlarla ilişkilendirmeyi ve zengin matematiksel kavramları öğrenecekleri ve ayrıca mantıksal tümevarım ve tümdengelimle ilgili çıkarımlar yapabilecekleri

belirtilmektedir. Öğrencilerin bu amaçlara ulaşmasında öğretmenin rolü hiç şüphesiz yadsınamaz. Öğretmenlerin ispata ilişkin algıları ve deneyimleri öğrencilerin ispat becerilerini kazanma süreçlerinde etkili olduğundan (Almeida, 2003), ileride öğretmen olacak öğretmen adaylarının matematiksel ispatın matematik öğrenmeye katkısıyla ilgili görüşlerinin ve ispat yapma düzeylerinin belirlenmesi önemli olacaktır. Literatürde (Knuth, 2002b; Stylianides, 2007) belirtildiği gibi ispat yapmanın matematik öğrenmedeki rolü dikkate alındığında, Türkiye’de bu alanda yeterince çalışmanın yapılmamış olduğu görülmektedir. Bu nedenle, bu çalışmanın temel amacı ilköğretim matematik öğretmen adaylarının ispat yapmanın matematik öğretime katkısı ile ilgili görüşlerini ve ispat yapabilme düzeylerini belirlemektir.

Yöntem

Çalışma betimsel türde bir araştırma olup, ilköğretim matematik birinci sınıf öğretmen adaylarının matematiksel ispatın matematik öğrenmeye katkısı ile ilgili görüşlerini ve ispat düzeylerini ortaya çıkarmak için yapılmış bir özel durum çalışmasıdır.

Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın verileri 2010-2011 öğretim yılında KTÜ Fatih Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Matematik Anabilim Dalında öğretim gören ve rastgele seçilen toplam 99 birinci sınıf öğretmen adayı oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Çalışmada veri toplama aracı olarak iki açık uçlu ve bir senaryo tipi sorudan oluşan anket formu kullanılmıştır. Bu sorulardan ilki öğretmen adaylarının matematiksel ispatın gerekliliği ve öğrenmeye katkısıyla ilgili görüşlerini, son ikisi ise ispat düzeylerini ortaya çıkarabilecek sorulardan oluşmaktaydı.

Veri toplama araçlarında kullanılan sorular aşağıda sunulmuştur.

Soru 1: Sizce matematiksel ispatın öğrenmeye katkısı var mıdır? Varsa nasıl bir katkısı vardır? Görüşlerinizi ayrıntılı bir şekilde açıklayınız.

Soru 2: Bir öğretmenin öğrencisine sorduğu “ ‘3 ardışık sayının toplamı ortadaki sayının 3 katıdır.’ ifadesinin doğruluğunu ispatlayarak gösteriniz.” biçimindeki soruyu öğrenci aşağıdaki şekilde cevaplamıştır.

Öğrencinin cevabı;

$$\begin{array}{rcl} 5 + 6 + 7 & = & 18 \\ \downarrow & & \\ 6 \cdot 3 & = & 18 \end{array} \quad \begin{array}{rcl} 10 + 11 + 12 & = & 33 \\ \downarrow & & \\ 11 \cdot 3 & = & 33 \end{array}$$

Sizce bu öğrenci ispat yapmış mıdır? Cevabınızı

gerekçeleriyle birlikte açıklayınız.

Soru 3: 2. soruya cevabınız hayır ise, size göre bu öğrenci nasıl bir ispat yapmış olsaydı bu ispat olarak geçerli olurdu? Niçin? Görüşünüzü açıklayınız.

Verilerin Analizi

Elde edilen veriler; ispatın matematik öğretimindeki önemi ve öğrenmeye katkısı ile ilgili görüşlerinden elde edilen veriler öğretmen adaylarının cevaplarının benzerlik ve farklılıklarına göre tematik olarak sınıflandırılarak içerik analizi yapılırken (Merriam, 1988; Yin, 1994), ispat yapabilme düzeyleri Miyazaki (2000)’nin ispatla ilgili sınıflandırması esas alınarak betimsel olarak analiz edilmiştir. Verilerin analizi sonucunda elde edilen kodlara ve ispat düzeylerine ilişkin örnek

Tablo 1. Miyazaki'nin ispat düzeyleri

Miyazaki ispatı, İspat A, İspat B, İspat C ve İspat D olarak dört gruba ayırmıştır. Miyazaki'e göre İspat A tımdengelimsel muhakeme içeren ve kanıtlama yapılırken fonksiyonel dilin kullanıldığı ispat tırtdır. İspat B, tımdengelimsel muhakeme içeren ve diğer dil, çizimler veya hareket edebilen objelerin kullanıldığı ispat tırtdır. İspat C, tımevarımsal muhakeme içeren, diğer dil, çizimler veya hareket edebilen objelerin kullanıldığı ispat tırtdır. İspat D ise tımevarımsal muhakeme içeren ve kanıtlama yapılırken fonksiyonel dilin kullanıldığı ispat tırtdır. Miyazaki İspat A'yı okul matematiğinde en avantajlı, İspat C' yi ise en avantajsız seviye olarak değerlendirmiştir. Diğer yandan İspat B ve İspat D, İspat A ve İspat C' nin arasında orta dızeyde bir yere sahip olduğunu belirtmektedir. Miyazaki'nin ispat dızeylerinin her birine ilişkin ispat örnekleri aşağıda şekil 1'de sunulmuştur.

Şekil 1. Miyazaki'nin ispat düzeylerinin her birine ilişkin ispat örnekleri (KöğçeAydın ve Yıldız,2010).

1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Tartışma

Matematik öğretmen adaylarının matematiksel ispatın öğrenmeye katkısıyla ilgili görüşlerinden elde edilen veriler Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Öğretmen adaylarının ispatın öğrenmeye katkısıyla ilgili görüşleri

No	Kodlar	f	%	Öğretmen adaylarının Görüşlerinden Örnekler
1	Matematiksel bilgilerin kökenini görmeyi sağlar	15	15	 Matematiğin temel yapı taşlarını kullanabilmek gerekir. Mantık yürütebilmek, yürüttüğümüz mantığı doğru bir şekilde uygulamak gerekir. Matematiğin formüllerinin temellerinin nereden geldiğini bilmeden birine konuyu anlatmaya çalışırsak başarılı olmayız... Ama dayanağı ispatlanırsa ezber değil temelini kavrama olur...
2	Ezber yerine kavramayı veya anlamayı kolaylaştırır	39	39	... Ezber yapmamak ve gerçeğini öğrenmek hatırlamak adına daha kolay olabilir. İspat yaparak konuyu daha iyi kavrarız...
3	Kalıcılık sağlar	15	15	...Bence ispat yapmak öğrenmede çok önemli rol oynuyor... formüllerin akılda kalıcılığını artırıyor...
4	Doğru veya yanlışlığı görmeyi sağlar	6	6	İspat teoremlerin veya kuralların doğru olup olmadığını bize kesin bir ifadeyle gösterir. Bu yüzden matematiğin vazgeçilmezidir.
5	Doğruyu görmeyi sağlar	29	29	Öne sürülen bir fikrin doğruluğunu göstermek için onu ispat etmemiz gerekir.
6	Matematiğe anlam kazandırır ve bakış açısını geliştirir	5	5	...Sadece ezbere dayanan matematik anlamsızdır ve kolayca unutulur. İspat yapılırken matematikteki temel anlaşılır ve daha kolay fikir yürütebiliriz. Yani ispat olmadan matematiğin anlamı olmaz...
7	İkna ve inandırıcılığı artırır	18	18	...her hangi bir düşünceyi, yargıyı, fikri açıklamada ya da karşıımızdaki inandırmak ve ikna etmekte kullanabiliriz...
8	Formüllerin ve kuralların nasıl oluştuğunu görmeyi sağlar	28	28	İspat kullandığımız bir formül ya da bilginin nereden geldiğini nasıl elde edildiğini öğrenmemiz için önemlidir.
9	Yorum ve düşünce gücünü geliştirir	6	6	İspat yapmak, soruları ve konuyu daha iyi anlamaya, soru üzerinde daha fazla düşünüp daha fazla yorum yapmaya yardımcı olur...

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013

10	Yeni bilgilerin üretilmesini sağlar	4	4	<i>İspat yaparak elde ettiklerimiz bizi yeni buluşlara götürebilir. Yeni doğrular bularak bunları hayatımızda uygulayabiliriz...</i>
11	Öğrencinin kafasını karıştırması	3	3	<i>Bence ispat yapmaya gerek yok. Çünkü öğrencilerin kafasını daha da karıştırıyor.</i>

*: Bazı öğrencilerin cevapları birden fazla kod altında yerleştirildiği için yüzde değerleri %100'ü aşabilir.

Çalışmaya katılan öğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğu ispatın matematik öğrenmeye katkı sağlayacağına inandıklarını belirtmişlerdir. Bu durum öğretmen adaylarının matematiksel ispatın zihinsel anlamda sağlayacağı faydalardan haberdar oldukları şeklinde yorumlanabilir. Öğretmen adaylarının ispatın öğrenmeye katkısıyla ilgili soruya verdikleri cevapların Tablo 2'de görüldüğü gibi 11 farklı kod altında toplandığı görülmektedir. Öğretmen adaylarının önemli bir kısmı matematiksel ispat yapmanın *ezber yerine kavramayı veya anlamayı kolaylaştırarak* (%39), *doğruyu veya yanlışlığı görmeyi sağlayarak* (%29) ve *formüllerin ve kuralların nasıl oluştuğunu görmeyi sağlayarak* (%28) matematik öğrenmeye katkı sağlayacağına inanırken bir kısmı da *matematiksel bilgilerin kökenini görmeyi sağlayarak* (%15), *kalicılık sağlayarak* (%15) ve *ikna, inandırıcılığı artırarak* (%18) matematik öğrenmeye katkı sağlayacağına inandığı görülmektedir. Oran olarak az sayıda öğretmen adayının ise matematiksel ispat yapmanın *matematiğe anlam kazandıracağı ve bakış açısını geliştireceğine* (%5), *yorum ve düşünce gücünü geliştireceğine* (%6) ve *yeni bilgilerin üretilmesini sağlayacağına* (%4) inandıkları görülmektedir. Matematiksel ispatın öğrenmeye katkısıyla ilgili elde edilen bu kodlar De Villiers (1990), Knuth, (2002b), Almeida, (2000) Weber, (2003) ve Weber (2002) tarafından yapılan çalışmaların sonuçlarıyla azda olsa bir benzerlik göstermektedir. Buna ilaveten Köğce ve arkadaşları(2010) tarafından lise öğrencilerinin ispat düzeylerini belirlemek amacıyla yapılan çalışmada da öğrencilerin bu kodlara benzer görüşlere sahip oldukları belirlenmiştir.

Ayrıca, matematiksel ispatın zihinsel anlamda sağlayacağı faydalardan haberdar olmayan az sayıda öğretmen adayı ispatın gerekli olmadığını ifade etmişlerdir. Bu öğretmen adayları matematiksel ispat yapmanın *öğrencinin kafasını karıştıracağı* (%3) için matematik öğrenmeye herhangi bir katkı sağlamayacağına inanmaktadırlar. Az sayıda öğretmen adayının matematiksel ispatın öğrenmeye herhangi bir katkı sağlamayacağına inanmalarına rağmen büyük bir çoğunluğunun ispatın matematik öğrenmeye katkı sağlayacağı inancına sahip olması öğretmen adaylarının ispatın matematik öğrenmede ispatın rolünün (Tall 2002; Knuth, 2002a; Stylianides, 2007) bilincinde olduklarını göstermektedir.

2. İkinci ve Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Tartışma

Öğretmen adaylarının matematiksel ispat düzeylerine ilişkin bir resim sunmak için ispatla ilgili gerçek bir öğrenci cevabı senaryo şeklinde (soru 2'ye bakınız) öğretmen adaylarına yöneltilerek bu öğrencinin ispat yapıp yapmadığı sorulmuştur. Öğretmen adaylarının senaryodaki öğrencinin ispat yapıp yapmadığıyla ilgili görüşlerinden elde edilen veriler Tablo 3'de sunulmuştur.

düzeylerine göre İspat A düzeyinde ispat yaptıkları görülmektedir. Bu bulgu Köğce ve arkadaşları (2010) ve Özer ve Arıkan (2002)'ın lise öğrencileri ile yapmış oldukları çalışmaların sonuçları ile paralellik göstermemektedir. Örneğin, Köğce ve arkadaşları(2010) yapmış oldukları çalışmada öğrencilerin %51.2'sinin sayısal değerler vererek ifadenin doğruluğunun gösterildiği İspat C düzeyinde ispat yaptıklarını ortaya koymuşlardır. Benzer şekilde Özer ve Arıkan (2002) tarafından yapılan çalışmada da lise öğrencilerinin hemen hemen tamamının amaçlanan düzeyde tümevarım ve tümdengelim yoluyla ispat yapamadıkları sonucuna varmışlardır. Ayrıca, öğrencilerin, verilen bir ifadenin doğruluğunu gösterebilmek için özel sayısal değerler vererek ifadenin doğruluğunu gösterdiklerine inandıklarını ortaya koymuşlardır. Almedia (2001) tarafından yapılan bir çalışmada benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Miyazaki (2000)'e göre İspat C düzeyinde yapılan ispat türü en avantajsız ispat türüdür. Çünkü bu şekilde yapılan bir ispatla öğrenci matematiksel muhakemeyi, matematiksel düşünceyi ve matematiksel dili kullanmaktan ziyade verilen ifadeyi sayısal değer vererek doğrulamaya çalışmaktadır. Köğce ve arkadaşları (2010) ile Özer ve Arıkan (2002) tarafından lise öğrencileri ile yapılan çalışmaların aksine, bizim çalışmamızda öğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğunun verilen ifadenin doğruluğunu cebirsel dili veya fonksiyonel dili kullanmayı gerektiren İspat A düzeyinde ki ispatı tercih etmelerinde genel matematik dersinde ispatlarla daha yoğun bir şekilde karşılaşmaları ve öğretim elemanların derslerinde ispatlara daha fazla yer vermiş olmaları olabilir.

Sonuç ve Öneriler

Öğretmen adaylarının matematiksel ispatın öğrenmeye katkısıyla ilgili görüşlerine yönelik bulgulara bakıldığında, öğretmen adaylarının tamamına yakınının matematiksel ispat yapmanın matematik öğrenmeye katkı sağlayacağı inancına sahiplerken çok az öğretmen adayının matematiksel ispat yapmanın öğrencilerin kafasını karıştıracağını gerekçe göstererek matematik öğrenmeye katkı sağlamayacağına inandığı sonucuna varılmıştır. İspat yapmanın gerekli olmadığını düşünen öğretmen adaylarını ispatın gerekli olduğu konusunda ikna etmek ve ispatla ilgili sıkıntıları azaltmak için şunların yapılması önerilmektedir: Matematiksel ve mantıksal düşünme becerilerini geliştirmede ve kavramlar arasındaki ilişkileri anlamada ispat yapmanın öğrencilere nasıl bir katkı sağlayacağı hususunda onları bilgilendirme görevi hiç şüphesiz öğretim elemanlarına düşmektedir. Bu sorunun üstesinden gelebilmek için gerek lisans öncesi gerek lisans döneminde öğretmenlerin ve öğretim elemanlarının öğrencilerin düşünme ve muhakeme yeteneklerini geliştirici etkinliklere yer vermeleri ve onlardan karşılaşılan durumları direk kabullenmekten ziyade sorgulamalarını istemelidirler. Aksi halde bu durum ilişkili bir yapıya sahip matematiği kavramada ve etkili matematik eğitimi vermede engel teşkil edecektir (Jones, 2000). Matematiksel ispat yapmanın öğrenmeye katkı sağlayacağına inanan öğretmen adaylarına göre matematiksel ispat yapmak ezber yerine kavramayı veya anlamayı kolaylaştırır, doğruyu veya yanlışlığı görmeyi sağlar, formüllerin ve kuralların nasıl oluştuğunu görmeyi sağlar, matematiksel bilgilerin kökenini görmeyi sağlar, kalıcılık sağlar, ikna ve inandırıcılığı artırır, matematiğe anlam kazandır ve bakış açısını geliştirir, yorum ve düşünce gücünü geliştir ve yeni bilgilerin üretilmesini sağlar.

Öğretmen adaylarının beşte dördünün Miyazaki'nin sınıflandırmasına göre en avantajlı ispat düzeyi olarak ifade ettiği İspat A seviyesinde geri kalanının ise öğrencilerin sayısal değerler vererek ifadeyi doğrulamanın ispat için yeterli olduğunu belirterek Miyazaki'nin en düşük ispat düzeyi olarak ifade ettiği İspat C düzeyinde ispatı tercih ettikleri sonucuna varılmıştır. Öğretmen adaylarının önemli kısmının verilen ifadeyi sayısal değerler vererek doğrulanmanın bir ifadeyi ispatlamak için yeterli olduğuna inanmaları dikkat verilmesi gereken bir durumdur. Öğretmen adaylarının eğitim sürecinde birçok teorem ve bunların formal ispatlarını öğrenmelerine rağmen sayısal değer vererek bir ifadeyi doğrulamanın ispat yapmak için yeterli olduğu inancına sahip olmaları ispat yapmayı tam olarak içselleştiremediklerinin bir göstergesi olabilir. Bu durumun

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013



sebebi öğrenilen bilgilerin ezbere dayalı edinilmesi veya matematiksel dili kullanmada zorluk çekmeleri olabileceğinden öğretim elemanlarının derslerinde öğretmen adaylarının matematiksel muhakeme yeteneklerini geliştirecek ve ispat yapabilme düzeylerini artıracak ezberden uzak etkinliklere daha fazla yer vermelidirler.

KAYNAKÇA

- ALMEIDA, D. (2000). A survey of mathematics undergraduates' interaction with proof: some implications for mathematics education. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 31(6), 869–890.
- ALMEIDA, D. (2001). Pupils' proof potential. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 32(1), 53–60.
- ALMEIDA, D. (2003). Engendering proof attitudes: can the genesis of mathematical knowledge teach us anything? *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 34(4), 479–488.
- ANAPA, P. & ŞAMKAR, H. (2010) Investigation of undergraduate students' perceptions of mathematical proof. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 2700–2706.
- BAKER, D., & CAMPBELL, C. (2004). Fostering the development of mathematical thinking: Observations from a proof course. *Primus*, 14(4), 345–353.
- BAKİ, A. (2008). *Kuramdan Uygulamaya Matematik Eğitimi*. Ankara: Harf Eğitim Yayıncılık.
- BAŞTÜRK, S. (2010). First-year secondary school mathematics students' conceptions mathematical proofs and proving. *Educational Studies*, 36(3), 283–298.
- BROWN, J., STILLMAN, G., SCHWARZ, B. & KAISER, G. (2008). The case of mathematical proof in lower secondary school: Knowledge and competencies of pre-service teachers. In M. Goos, R. Brown and K. Makar (Eds.), *Navigating currents and charting directions, Proceedings of the 31st annual conference of the Mathematics Education Research Group of Australasia, Brisbane* (Vol. 1, pp. 85–91) Adelaide: MERGA.
- DE VILLIERS, M. (1990). The role and function of proof with sketchpad. *Pythagoras*, 24, 17–24.
- EDWARDS, B.S., & WARD, M.B. (2004). Surprises from mathematics education research: Students (mis)use of mathematical definitions. *The American Mathematical Monthly*, 111, 411–424.
- ERNEST, P. (1991). *The philosophy of mathematics education*. London, UK: The Falmer Press.
- FITZGERALD, J.F. (1996). Proof in mathematics education. *Journal of Education*, 178(1).
- GIBSON, D. (1998). *Students' use of diagrams to develop proofs in an introductory analysis course. Students' proof schemes*. In E. Dubinsky, A. Schoenfeld, & J. Kaput (Eds.), *Research in Collegiate Mathematics Education*, III, 284–307. AMS.
- HANNA, G. (2000). Proof, explanation and exploration: An overview. *Educational Studies in Mathematics*, 44, 5–23.
- HANNA, G., & BARBEAU, E. (2008). Proofs as bearers of mathematical knowledge. *ZDM-The International Journal of Mathematics Education*, 40, 345–353.
- İSKENDER OĞLU, T. (2010). *İlköğretim Matematik Öğretmeni Adaylarının Kanıtlamayla İlgili Görüşleri ve Kullandıkları Kanıt Semaaları* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Trabzon: KTÜ Fen Bilimleri Enstitüsü,

- JAHNKE, H.N. (2007). Proofs and hypotheses. *ZDM-The International Journal of Mathematics Education*, 39(1-2), 79-86.
- JONES, K. (2000). The Students' Experience of Mathematical Proof at University Level. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 31(1), 53-60.
- KNAPP, J. (2005). Learning to prove in order to prove to learn. [online] : Retrieved on 20-November-2009 at URL: http://mathpost.asu.edu/~sjgm/issues/2005_spring/SJGM_knapp.pdf
- KNUTH, E. (2002a). Proof as a tool for learning Mathematics. *Mathematics Teacher*, 95(7), 486-490.
- KNUTH, E.J. (2002b). Teachers' conceptions of proof in the context of secondary school mathematics. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 5(1), 61-88.
- KÖĞCE, D., AYDIN, M. ve YILDIZ, C. (2010). The views of high school students about proof and their levels of proof (The case of Trabzon). *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 2544-2549.
- KWOEN, L.J. (2002). Philosophical perspectives on proof in mathematics education, *Philosophy of Mathematics Education Journal*, 16, <http://www.ex.ac.uk/~PErnest/pome16/docs/lee.pdf>.
- LEE, J.K. (2002). Philosophical perspectives on proof in mathematics education, *Philosophy of Mathematics Education Journal*, 16.
- MARIOTTI, A. (2006). Proof and proving in mathematics education. In A. Gutiérrez and P. Boero (Eds.), *Handbook of research on the psychology of mathematics education: Past, present and future* (pp. 173-204). Rotterdam: Sense Publishers.
- MARRADES, R., & GUTIERREZ, A. (2000). Proofs produced by secondary school Almeida, 2000; pre-services learning geometry in a dynamic computer environment. *Educational Studies in Mathematics*, 44, 87-125.
- MERRIAM, S. B. (1988). *Case study research in education: A qualitative approach*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- MİLLİ, EĞİTİM BAKANLIĞI (2005). İlköğretim matematik dersi 6-8. sınıflar öğretim programı, <http://ttkb.meb.gov.tr>
- MINGUS, T.T.Y., & GRASS, R.M. (1999). Preservice Teacher Beliefs About Proofs. *School Science and Mathematics*, 99(8), 438-444.
- MIYAZAKI, M. (2000). Levels of Proof in Lower Secondary School Mathematics. *Educational Studies in Mathematics*, 41, 47-68.
- MOORE, R.C. (1994). Making the transition to formal proof. *Educational Studies in Mathematics*, 27, 249-266.
- MORALI, S., KÖROĞLU, H. ve ÇELİK, A. (2004). Buca Eğitim Fakültesi Matematik Öğretmen Adaylarının Soyut Matematik Dersine Yönelik Tutumları ve Rastlanan Kavram Yanılgıları, *Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 161-175.
- MORALI, S., UĞUREL, I., TÜRNUKLÜ, E. ve YEŞİLDERE, S. (2006). Matematik Öğretmen Adaylarının İspat Yapmaya Yönelik Görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14(1), 147-160.
- MORRIS, A. K. (2002). Mathematical reasoning: Adults' ability to make the inductive-deductive distinction. *Cognition and Instruction*, 20(1), 79-118.
- ÖZER, Ö. ve ARIKAN, A. (2002). Lise matematik derslerinde öğrencilerin ispat yapabilme düzeyleri. *V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresinde Sunulmuş Bildiri*.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013



- RAMAN, M. (2003). What are they and how can they help us understand how people view proof? *Educational Studies in Mathematics*, 52, 319–325.
- RECÍO, A.M., & GODÍNO, J. D. (2001). Institutional and Personal Meanings of Mathematical Proof. *Educational Studies in Mathematics*, 48(1), 83–89.
- STYLIANIDIS, A.J. (2007). The notion of proof in the context of elementary school mathematics. *Educational Studies in Mathematics*, 65(1), 1–20.
- TALL, D. (1998). The Cognitive Development of Proof: Is Mathematical Proof For All or For Some?, *Conference of the University of Chicago School Mathematics Project, August, USA*.
- TALL, D. (2002). *Advanced mathematical thinking*. The United States of America; Kluwer Academic Publishers.
- WEBER, K. (2006). *Investigating and teaching the processes used to construct proofs*. In F. Hitt, G. Harel & A. Selden (Eds), *Research in Collegiate Mathematics Education*, VI, 197–232. AMS.
- WEBER, K. (2003). Students' difficulties with Proof, MAA Online: Research Sampler, http://www.maa.org/t_and_l/sampler/rs_8.html
- WEBER, K. (2001). Students' Difficulty in Constructing Proofs: The Need for Strategic Knowledge. *Educational Studies in Mathematics*, 48, 101–119.
- YIN, R.K. (1994). *Case study research design and methods*. (2nd edition), Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013





TAYYİB SÂLİH'İN MEVSİMUL-HİCRE İLAŞ-ŞİMÂL ADLI ROMANINDA POSTKOLONYAL İZLEKLER*

Yusuf KÖŞELİ**

ÖZET

Edward Said'in, 1970'li yılların sonlarına doğru "kolonyal eleştiri"nin temellerini atan *Orientalism* adlı eserinin yayımlanmasından sonra akademik çevrelerde şekillendirilen postkolonyal söylem genel itibarıyla, Üçüncü Dünya Ülkeleri'nde kolonyalizmin etkilerini araştırmaya odaklanır ve söylem analizinin nüvesi mahiyetinde olan aklın evrenselliği, küresel gelişim ve ilerleme, bireylerin ve ulusların kendi kaderlerini tayin edebilme yetisi ve bu tayin yetisinin bir sonucu olarak bütün bir özgürlük prensibine dayanır. Gerçek ile imgesel, dil ile göstergeler arasında dolayım kuran, edebi metinler aracılığıyla kültürlerarası karşılaşmaları ve metinlerarası etkileşimleri inceleyen edebiyat ise hem kolonyalist hem de kolonize ulusların edebi metinleri aracılığıyla, kolonyal temasın iki taraf açısından olumlu ya da olumsuz etkilerini irdeler.

Koloni İmparatorluklarının doğrudan ya da dolaylı olarak hegemonya kurduğu Doğu, özellikle Afrika uluslarının edebiyatlarında kolonyal temasın, kendileri açısından doğurduğu "yıkıcı" sonuçları ele alan birçok metin bulmak mümkündür. Uzun yıllar İngiliz sömürgesi olan Sudan'da yetişen Tayyib Salih'in, eleştirmenler tarafından yirminci yüzyılın en iyi postkolonyal romanları arasında gösterilen *Mevsimul-Hicre İlaş-Şimâl* adlı romanı da ilk kültürel temasların postkolonyal dönemde nasıl algılandığına dair kesitler sunar.

1966 yılında yayımlanan roman, kolonyal söylemin o tarihe kadar genel geçer olarak kabul edilen bütün yargılarını, roman kahramanları aracılığıyla tersine çevirmeye çalışır. Bu yüzden bu çalışmada, kolonyal söylemin yaygın hükümleri ve bu hükümlerin romanda ne şekilde tersine çevrilmeye çalışıldığı üzerinde durulacaktır.

Anahtar Kelimeler: Postkolonyalizm, Kolonyal Söylem, Kültürel Temas, Kimlik, Irklararası ilişkiler, Roman, Sudan, Tayyib Salih.

*Bu makale Crosscheck sistemi tarafından taranmış ve bu sistem sonuçlarına göre orijinal bir makale olduğu tespit edilmiştir.

** Yrd. Doç. Dr. Muş Alparslan Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Arap Dili ve Belagati, El-mek: yusufkoseli@hotmail.com

POSTCOLONIAL THEMES IN TAYYİB SALİH'S NOVEL TITLED *MEVSİMUL-HİCRE İLÂ'Ş-ŞİMÂL*

ABSTRACT

Postcolonial discourse was shaped in academic circles, after publication of Edward Said's work *Orientalism* that laid the foundations of colonial criticism in the late of 1970s, generally focus on examining the effects of colonialism in the third world and based on principles of universality of reason, global development and advancement, ability of self-determination for individuals and nations and freedom for all as a result of that ability determine that constitutes the core of discourse analysis. As literature established meditation between real and imaginary, language and indicators, examines cultural encounters and literary intertextuality through literary texts, explores the positive and negative effects of colonial contact, in terms of the two sides, through literary texts both colonial and colonized nations.

East especially African nations literatures, established hegemony by the Colonial Empires directly or indirectly, are possible to find a lot of texts on devastating consequences of colonial contacts in terms of theirs. Written by Tayyib Salih who grew in Sudan under British colony for many years, shown by critics among the best postcolonial novels in the twentieth century *Season Of the Migration To The North* also submits sections regarding how cultural contacts were perceived in postcolonial era.

The novel published in 1969 has tried to reverse through book heroes, by then accepted as mainstream the all judgments of colonial discourse. Therefore, in this study, will focus on the common provisions of colonial discourse and these provisions were reversed in what ways in the novel.

Key Words: Postcolonialism, Colonial Discourse, Cultural Contact, Identity, Interracial relationships, Novel, Sudanese, Tayeb Salih.

GİRİŞ

Tayyib Sâlih'in¹ ilk kez 1966 yılında Arapça olarak yayımlanan *Mevsimu'l-Hicre İlâ'ş-Şimâl* (Kuzeye Göç Mevsimi) adlı romanı, 2001 yılında Arap Edebiyatı Akademisi tarafından yirminci yüzyılın en değerli romanı olarak ilan edilmesinin yanı sıra 20. yüzyılın en önemli yüz postkolonyal eseri arasında gösterilmektedir. Roger Allen; bu romanın, Arap edebiyatında kültürel teması ele alan en başarılı birkaç eserden biri olduğuna dikkat çeker (Allen, 1995: 159). Sudanlı bir yazarın, ilk bakışta sıradan bir kurgu olarak görünen eserine verilen bu paye, kuşkusuz, kolonyal söylemin hâkim temsillerini işlemesi ve daha da önemlisi bu temsilleri roman kahramanları aracılığıyla tersine çevirme girişiminde bulunmuş olmasından kaynaklanmaktadır.

¹ Tayyib Sâlih (1929-2009), modern Sudan ve Arap edebiyatının en önemli yazarlarından biridir. Hayatı ve eserleri için bkz. el-Bedevî, Ahmed Mahmûd, *et-Tayyib Sâlih: Sîre, Kâtib ve Nass*, ed-Daru's-Sekâfiyye, Kahire 2000; Hassan, Wail S., *Tayeb Salih: Ideology And The Craft Of Fiction*, Syracuse University Press, New York 2003.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013



Edward Said'in *Orientalism* adlı eseri, sadece Şark'a ve Şarklılığa bakışın tekrar ele alınması gerektiğini değil aynı zamanda bu coğrafyada ciddi etkileri bulunan kolonyal güçlerin uygulamalarının da yeniden sorgulanması gerektiği inancını gündeme getirmiştir. Şarklıyı, barbar ve ezik; Garplıyı medeni ve üstün yapan bilgi sistemi Garplıya aittir ve Ngugi Wa Thiong'o'nun ifade ettiği gibi Batılı bilgi sistemlerinin gelişimi kolonyal söylemlerle bağlantılıdır ve "disiplin"lerin birçoğunun tarihi de bu söylemler tarafından biçimlendirilmiştir (Thiong'o, 1987). Bu durumda kolonyal söylemleri, kolonyal güçler tarafından uygulanan kolonyal pratiklerin doğruluğunu ve haklılığını ispat etmek için icat edilen maksatlı bilgiler olarak değerlendirmek mümkündür.

Akıl ve bilimin her şeyden üstün olduğu inancını taşıyan "aydınlanmış" Avrupa, kendini tarihin/akıl öznesi olarak görüp "İlahi parmağın fermanı" ile "kaderin, onun omuzlarına yüklediği görev"i (manifest destiny) gereğini yerine getirmek için akıl ve bilim yerine hurafelerin hüküm sürdüğü coğrafyalara medeniyet götürmeyi kutsal bir görev addetmekteydi (Horsman, 1981: 9-24; Stephanson, 1995). Daha önce ataları çeşitli vesilelerle buralara gelip kültürel ve doğal zenginliklerini görmüş *Elf Leyle Ve Leyle*'nin yaşandığı bu büyüleyici coğrafyaya hayran kalmışlardır. Kendi topraklarındaki kıtlık ve yoksulluğa karşı bu topraklar son derece bereketli ve zenginliklerle doluydu. O halde bu topraklara günahın ürünü olan siyah adam² değil, kaderin üstün ırk olarak belirlediği beyaz adamın sahip olması gerekirdi.

İlkel sömürgecilikten farklı olarak bir "aydınlatma ve medenileştirme" misyonuna dayanan Avrupa kolonyalizmi Loomba'ya göre, aynı zamanda modernleşmenin de başlangıç tarihidir. Modernizmin temel dayanağı evrensel akıl, evrensel ilerleme, evrensel gelişmişlik ve evrensel özgürlük gibi söylemlerin esas olduğu "evrensellik" üzerine kurulmuştur. Bununla birlikte evrensel modernleşirmeyi düstur edinen modern Avrupa kolonyalizmi, evrenin merkezine kendini yerleştirmiş; Avrupalı olmayan bütün ulusları "öteki" olarak ilan etmiş ve "öteki"nin toprağı, malı ve canı üzerinde tahakküm kurma arzusunu modernleşmeyle açıklama yoluna gitmiştir (Loomba, 2000: 40). Dolayısıyla ister ilkel ister modern olsun bütün kolonyalizmlerin bir tek amacı vardır: "öteki"ni ehlileştirmek, asimile etmek ve en nihayetinde ortadan kaldırıp "öteki"ne ait olan her şeye sahip olmak.

Kolonyal arzusunun gerçekleştirilmesine yönelik uygulamaları haklı nedenlere dayandırma çabası olarak nitelendirilebilecek kolonyal söylemler, öteden beri Avrupa kolonyalizminin yayılcı pratiklerinin en hayati araçlarından biri olmuştur. Kolonyal söylemleri oluşturma ve yaymanın en hayati aracı olarak da edebiyat görülmüştür. Çünkü; *"Edebiyat, gerçek ile imgesel arasında dolayım kurar. Dil ile göstergeler farklı ideolojilerin kesiştikleri ve çatıştıkları birer bölgeyse eğer o vakit tamamen dillerin ve göstergelerin oluşturduğu demetler olan edebi metinler de bu tür ideolojik etkileşimler açısından son derece bereketli birer mevzi olarak tanımlanabilir... Ayrıca edebiyat, kolonyal ayrımın her iki tarafında duran başat temsil araçlarını ve kolonyal ideolojileri temellük etmenin, tersine çevirmenin ya da bunlara itiraz etmenin önemli bir aracıdır* (Loomba, 2000: 92-93).

İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra birçok ulus-devletin ortaya çıkması, birçoğunun da sömürgecilikten bağımsızlığına kavuşması, küresel ilişkilerin yeniden şekillendirilmesini gerekli kılmış buna bağlı olarak da birçok disiplinde yeni kavram ve söylemlerin doğmasına yol açmıştır. Modernizmi, evrensellik ve bütünlük anlayışıyla bilim (bilgi) ve devleti (güç) meşrulaştırmak amacıyla kullanılan üstanlatıların oynadığı rol olarak açıklayan Lyotard, ilk kez 1950'li yıllarda

² Kendilerinden farklı olan halkları "barbarlar ve dışarıklar" olarak adlandıran Ortaçağ Avrupa düşüncesinde; "siyah derili" olan insanların, Tanrı'nın gazabına uğrayarak cezalandırılmış oldukları düşüncesi hakimdi. Bu düşünce modern dönemde de devam etmiş ve kolonyal ırk söyleminin doğmasında önemli bir etken olmuştur. Bkz. Ania Loomba, *Kolonyalizm Postkolonyalizm*, Çev: Mehmet Küçük, Ayrıntı Yay., İstanbul-2000, s. 129-131.

ortaya atılan Postmodernizm kavramını felsefi bir sitematik dahilinde ele almış ve postmodernizmi, modernist uygulamaların eleştirisi olarak kuramsallaştırmıştır. Lyotard'a göre "tek bir hakikate, salt bir akıl'a, evrensel bir yaşam konumuna yani tarihin ve ilerlemenin tek ve evrensel bir yönü olduğunainanmak ve bunu teorik olarak temellendirebilmek olanaklı değildir. Bütünlük yerine parçalılık, merkeziyetçilik yerine çokmerkezlilik esas olmalıdır (Lyotard, 1994: 9-12). Aynı şekilde, ilk kez 1970'li yılların başında ortaya atılan ve kolonyalizmden yeni kurtulmuş devletlere gönderme yapan postkolonyal terimi de, 70'lerin sonunda Edward Said'in *Orientalism* adlı eseriyle şekillenmiş ve 80'lerin sonunda kültürel çalışmaların ve akademik disiplinlerin ilgi odağı olmuştur (Ahmad 2000: 205-211).

Homi Bhabha ve Gayatri Chakravorty Spivak belirli kesişme noktaları bulunmakla birlikte, farklı noktalardan hareketle postkolonyal teorinin sorun teşkil eden argümanlarını çözümleme yoluna gitmiş olmalarına rağmen postkolonyal terimi tıpkı postmodern terimi gibi halen belirsizliği devam eden bir kavramdır. Kolonyal teriminin başında bulunan post ön eki, kelime anlamı olarak bir şeyin sonrasını ifade etmesine ve bazı eleştirmenlerce "sömürge sonrası" olarak tanımlanmasına rağmen postkolonyalizm, kolonyalizm sonrasıyla değil bizzat kolonyalizmin kendisiyle ilintilidir diyen eleştirmenler de mevcuttur. (Spivak, 1999; Loomba, 2000; Ahmad, 2000; Dirlik, 2010). Mutman; hem teorinin fikir babası olan Said hem de kuramcıları olan Bhabha ve Spivak'ın çalışmalarında yaptıkları şeyin aslında kolonyalizm/emperyalizmin soy kütüğünü çıkarmaya yönelik bir dizi çözümlemeler üretmek olduğunu ileri sürer (Mutman, 2010: 117-128). Yani kolonyal döneme ait bazı metinler ışığında, kolonyal öznenin kolonize nesne üzerindeki uygulamalarını göz önüne serme girişimidir. Edward Said'den daha önce Frantz Fanon'un *The Wretched Of The Earth* ve *Black Skins White Masks* adlı eserlerinde yapmaya çalıştığı şey de budur.

Kolonyal öznenin, kolonyal pratiklerini haklı nedenlere dayandırmak amacıyla ürettiği kolonyal söylemleri pekiştiren edebi metinler, neredeyse sömürgeciliğin başlangıcından bitimine kadar çok önemli bir görevi ifa etmişlerdir. On altıncı ve on yedinci yüzyıllarda büyük sömürge imparatorluklarının temellerinin dayandığı keşif gezileri anlatılarıyla başlayan süreç, özellikle Büyük Britanya İmparatorluğu'nun kolonyal ideolojilerine ciddi bir hizmeti olan İngiliz edebiyatının birçok seçkin eserinde açık ya da imalı bir üslupla ele alınarak devam etmiştir. Shakspeare'in *Othello*, *The Tempest*, Daniel Defoe'nun *Robinson Crusoe* gibi eserleri ile kendine has bir edebi üslup yakalayan kolonyal söylem, 18. ve 19. yüzyıllarda Charles Dickens, Mark Twain, Rudyard Kipling; 20. yüzyılda Isak Dinesen, Joseph Conrad, Jean Rhys gibi birçok hikaye ve roman yazarı tarafından sürekli gündemde tutulmuştur (Said, 1998: 115-140; Loomba, 2000: 92-118).

Kolonyalizmin diğer yakası yani kolonize edilen cephesinde ise 20. yüzyılın ikinci yarısından itibaren gündeme gelmeye başlayan anti-kolonyalizm, anti-emperyalizm hareketlerine bağlı olarak anti-kolonyal söylemlerin ele alındığı eserler ortaya çıkmaya başladı. Anti-kolonyal söylemleri ele alan eserler çoğunlukla kolonyal söylemin ana temalarını tersine çevirme çalışmasına dayanmaktaydı. Özellikle Frantz Fanon, Albert Memmi ve daha sonra Aime Césaire'in anti-kolonyal söylemleri başta Hindistan olmak üzere yakın ve uzak bütün Doğu'yu etkisi altına almış ve emperyal hegemonyanın boyunduruğundan kurtulma yönünde ciddi bir uyanış hareketi başlatmıştı. 1966 yılında Sudanlı yazar Tayyib Sâlih tarafından yayımlanan *Mevsimu'l-Hicre İla's-Şimâl* adlı roman da bu uyanış hareketini destekleyen ve pekiştiren eserlerden biri olarak dikkat çekmektedir.

Mevsimu'l-Hicre İla's-Şimâl'de Tema ve Olay Örgüsü

Romanın ana teması, Avrupalı kolonyal güçlerin, kolonize ettikleri ulusları Doğu-Batı, siyah-beyaz, üstün-aşağı gibi söylemler yardımıyla sindirmeleri ve bunun sonucunda da, sindirilen halkların maruz kaldığı kültür ve kimlik erozyonudur.

Roman, İngiltere'de yedi yıl İngiliz edebiyatı eğitimi aldıktan sonra Sudan'daki köyüne dönen isimsiz anlatıcının, Mustafa Said'le karşılaşması ve onun gizemli hayatını merak etmesiyle başlar. Mustafa Said aslen Sudan'ın başka bir köyünden olup, çocuk yaşta köyünden ayrılır ve bir süre Kahire'de eğitim gördükten sonra üniversite eğitimi için gittiği İngiltere'de uzun yıllar geçirir. Üniversiteyi bitirdikten sonra Oxford'da ekonomi dersleri verir. Toplumun farklı kesimlerinden dört ayrı İngiliz kadınla birlikte olur. Üç kadın, farklı zamanlarda ve aynı sonla, intihar ederek hayatlarına son verir. Dördüncü kadın Jean Morris, Mustafa'nın ısrarlı takiplerine ve tacizlerine daha fazla dayanamayarak kendisine evlenme teklif eder ve evlenirler. Jean Morris iki ay boyunca türlü bahanelerle Mustafa'ya kendini teslim etmez ancak Mustafa dışında birçok erkekle beraber olur ve bunu da gizlemez. Deliye dönen Mustafa'nın sürekli tehditlerine alaylı cevaplar vererek onu daha çok kızdırır. İki ayın sonunda bir gece Jean Morris, elinde bıçak olan Mustafa'yı yatağına çağırır. Bıçağı göğsünün arasına koymasını ister. Kendini kaybeden Mustafa, bıçağı Jean Morris'in göğüslerinin arasına saplar.

Mustafa, karısını öldürmekten ve diğer üç kadının intihar etmesine sebebiyet vermekten dolayı Londra mahkemelerinde yargılanır. Ölüm cezası istemesine rağmen mahkeme ona sekiz yıl hapis cezası verir. Cezasını tamamladıktan sonra Londra'dan ayrılan Mustafa, Sudan'a döner ancak kendi köyünden uzak küçük bir köye yerleşir. Orada köy sakinlerinden birinin kızıyla evlenir ve iki oğlu dünyaya gelir. Mustafa, her ne kadar köy halkı onu tam olarak kabullenmese de, kendini onlara kabul ettirmek için uzun bir uğraş verir. İsimsiz anlatıcı, Londra'daki eğitimini tamamladıktan sonra köyüne döndüğü zaman Mustafa ile tanışır ve Mustafa da sanki hayat hikayesini anlatacağı kişiyi bekliyormuşçasına, hayatı hakkında bilmesi gereken birçok şeyi ona anlatır.

Sıcak bir yaz akşamı Nil'in taşkınlarından birinde Mustafa sele kapılarak gizemli bir şekilde ortadan kaybolur. Karısını, iki oğlunu ve sahip olduğu her şeyin vesayetini anlatıcı kahramana bıraktığını açıklayan bir mektup bırakmıştır. Hiç kimsenin ne olduğunu bilmediği gizli odasının anahtarını da ona bırakmıştır. Gizli odayı keşfeden anlatıcı, Mustafa'nın hayatı hakkında gizli kalan gerçekleri birer bulmaca gibi çözmeye başlar, çözdükçe de onun kendisiyle ne kadar benzeştiğini fark eder.

Mustafa'nın aniden ortadan kaybolmasından sonra dul kalan karısı Husnâ'ya köyün en yaşlılarından biri olan Wad Reyiz talip olur. Kadın, kesinlikle böyle bir evliliği istememesine rağmen babası ve ağabeyleri bu evliliği onaylar. Anlatıcı o esnada görevi gereği Hartum'da bulunmaktadır. Çocukluk arkadaşı Mahcub'dan bir telgraf alır ve hemen köyüne döner. Husnâ, evlendikten iki hafta sonra ilk kez kendisine sahip olmaya çalışan kocasını çeşitli yerlerinden bıçaklayarak öldürmüş sonra da bıçağı kendi göğsüne saplayarak intihar etmiştir. Anlatıcı, olup bitenleri Bint Meczub adlı yaşlı kadından öğrenince çok üzülür. Ayrıca Husnâ'nın, bizzat evlerine gelip babasına; "oğluna söyle beni alsın" dediğini öğrenince ciddi bir vicdan azabı duyar. Aslında kendisinin de Husnâ'ya gizliden gizliye duygusal bir his beslemiş olduğunu fark eder.

Bütün bu olup bitenler, anlatıcının psikolojisini altüst eder. Bir gece Mustafa Said'in hayatıyla ilgili bütün ayrıntıları öğrendikten sonra onun kitaplar ve özel evraklarla dolu gizli odasını ateşe verip küllerinin savrulmasını izler ve sonra da çırpıçlak bir şekilde kendini Nil'in serin sularına bırakır. Yüzerek nehrin ortasına kadar gider ve orada kalır. Ölümle yaşam arasında kısa süreli bir gelgit yaşar ancak neticede, hayatta kalıp mücadele etmeye karar verir.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013

Doğu'nun Egzotizmi ve Batı'nın Arzusu Bağlamında Doğu-Batı Teması

Antik çağdan beri hayalini süsleyen "egzotizm ve gizemler diyarı Şark"a sahip olma arzusunun gerçekleştirilebilirliğini Haçlı seferleriyle test eden Avrupa, Coğrafi keşiflerle uygulamaya koyduğu bu arzusunun aslında hiç de büyüttüğü kadar imkansız olmadığını bizzat tecrübe etme imkanına kavuşmuştur (Luraghi, 2000: 13; Ferro, 2002: 24). Şark artık Batı'nın gözü önünde bütün gizemi ve güzelliğiyle savunmasız bir kadın bedeni gibi durmaktadır. Geriye bir tek şey kalmıştır: bu "eşsiz kadın"ın zaten acz içinde bulunan zavallı sahiplerini güç ve hile ile daha da sindirmek.

Avrupa'nın sahip olma arzusuyla yöneldiği coğrafyaları kadın bedeni gibi tasvir etmesi kolonyal yayılmacılığın temel hareket noktası olarak kabul edilir. Rönesans dönemi temsillerinde dört kıtanın her biri keşfedilmeyi ve sahip olunmayı bekleyen birer kadın figürüyle betimlenmiştir. Avrupa'nın güç ve iktidarını pekiştirecek olan bu kadın temsillerinin yanı sıra onun asıl sahibi olan Doğu erkeği de genellikle vahşi, sapkın ve homoseksüel olarak betimlenmiştir. Özellikle homoseksüel Doğu erkeği imgesi hem Batı'nın onun üzerindeki gücünü temsil eden hem de Avrupalı kadının Doğu erkeğine karşı muhtemel bir ilgisinin önünü alacak olan önemli bir kolonyal söylem niteliğindedir (Loomba, 2000: 176-209).

Mevsimu'l-Hicre İla's-Şimâl adlı romanın kahramanı Mustafa Sa'id'in İngiliz sömürgesi olan Sudan'ın bir köyünden çocukken ayrılıp eğitim için İngiltere'ye gitmesi ve orada Avrupalı kadınlarla cinsel maceralara girişmesi, kolonyal ideolojinin en temel pratiğini tersine çevirme girişimidir. Aynı zamanda, Mustafa Said'in bu hareketi Avrupa'ya yönelik "ırk odaklı bir cinsel Haçlı Seferi" dir (Hassan 2003: 92). Bu nitelendirmenin dayanak noktası ise, Arap dünyasında Avrupa emperyalizm tarihinin dönüm noktalarıyla, Mustafa Said'in hayatı arasında kurulan ilişkiye dayandırılır. Mustafa Said'in Avrupa üzerine yaptığı cinsel seferinin başlangıç tarihi, Milletler Cemiyeti'nin denizlerde İngiliz ve Fransız mandalarını resmen tanıdığı 1922 tarihidir (Hassan 2003: 92; Tran 2010: 2-3).

Mustafa Said, İngiltere'de, Avrupa'nın egzotik Doğu zaafını sonuna kadar kullanır ve onların Doğuyu ilk keşiflerinde Doğu'yu temsil eden kadın betimlemeleri kullanmalarına misilleme olarak, Batı'ya sahip olmanın temsili olarak Avrupalı kadınları seçer. Mustafa'nın her biri farklı kolonyal pratiği temsil eden dört Avrupalı sevgilisinin her birinin Doğu hakkında farklı imgeleri ve arzuları vardır. Bunlardan Ann Hammond, Doğu gizemi ve egzotizmine en çok meftun olan kadındır ki, Avrupa'nın egzotik Doğu arzusunun ilk kıvılcımı olan kolonyal arzuyu (colonial desire) temsil eder. Ann Hammond'un gözünde Doğu; *"Tropikal iklimlerin, kızgın güneşlerin, çılgın arzuların ve mor ufukların özlemi"*dir (Salih, 1981: 34). Mustafa ise onun Doğu ile ilgili *"bütün arzularının sembolü"*dür. Mustafa'nın kokusu, onu egzotik dünyaya götüren yegane vasıttır: Afrika ormanlarında çürüyen yaprakların, mango, papaya ve tropik baharatların ve Arap çöllerindeki yağmurların kokusudur. Bu gerçeği, Mustafa'ya: *"Senin ter kokunu seviyorum ve tümüyle senin kokunla bütünleşmek istiyorum"* diyerek dile getirir (Salih, 1981: 143).

Sheila Greenwood da Edward Said'in deyimiyle *"egzotizmin büyüsiyle Batı'ya hitap eden Doğu gizemi"* nin (Said 2003: 11) etkisinde kalan taşralı bir İngiliz kadındır. Ancak o, Ann Hammond'dan farklı olarak "koku"dan daha çok "renk" ile ilgilenmektedir. Ona göre Mustafa'nın rengi: *"tropik bir gün batımı gibi koyu"*dur. Ayrıca *"bu olağanüstü siyah ten; büyü, gizem ve erotizmin rengidir"* (Salih, 1981: 140-141).

Mustafa'nın egzotizmin büyüünü kullanarak baştan çıkardığı bir başka Avrupalı kadın olan İsabella Seymour'un Doğu gizemine olan tutkunluğunun Endülüs'e dayanan kökleriyle alakalı olması muhtemeldir. Nitekim Mustafa'nın onu bir "intikam aracı" olarak görmesinin asıl sebebi de onun kökleriyle ilgilidir. Anlatıcıya, İsabella ile ilgili macerasını anlatırken Mustafa, kendisini ona çeken ilk ve en önemli şeyin onun bronz teni olduğunu ifade eder: *"Birdenbire gözlerim bir kadına"*

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013



takıldı... eteği dizlerinin üzerine çıkıyor ve düzgün, bronz renkli bacaklarını ortaya çıkarıyordu. Evet, avım buydu" (Salih, 1981: 40). "Temmuz güneşinin altında parıltıyan bronz bir heykel gibi yanımda yürüyordu; gizemin ve mest edici şehrin büyüünde..." (Salih, 1981: 41).

Mustafa için İsabella'nın bronz teninin önemi, Aime Cesaire'in ifade ettiği; "Kolonyalizm tarafından yok edilen Afrika medeniyetinin bazı değerleriyle birlikte, "Benin'in Bronzları" olarak bilinen bronz heykelleri (Cesaire, 1972: 11) temsil etmesinden kaynaklanmaktaydı. Dolayısıyla İsabella'ya sahip olmak, "kayıp Afrika"nın bazı değerlerini tekrar ele geçirmek demektir (Tran, 2010: 12). Mustafa'nın Avrupalı sevgilileri hakkında sonradan kendince yorumlar yapan anlatıcının İsabella için; "Zavallı İsabella Seymour. Ona apayrı bir sempati besliyorum" (Salih, 1981: 141) ifadesini kullanması da, İsabella'nın "kayıp Afrika"nın somut bir temsili olmasına dayandırılabilir.

Mustafa Said, Şark tarihi ve kültürünün büyümlü etkisinin yardımıyla Avrupalı kadınları baştan çıkarmak için onların Doğu ile ilgili yanlış kanı ve önyargılarını kullanır. Asıl amacının da bu olduğunu: "Şiir okuyor, din ve felsefe hakkında konuşuyor, resim yorumluyor ve Doğu ile ilgili ruhani şeyler anlatıyordum. Kadınları yatağa atmak için her şeyi yapar sonra da başka bir avın peşine giderdim." sözleriyle itiraf eder (Salih, 1981: 33). Kendisinden yaklaşık on beş yaş büyük olan İsabella Seymour ona vatanını sorduğu zaman; "çölleri, altın renginde kumlardan oluşan; ormanları, var olmayan hayvanları barındıran; sokakları, filler, aslanlar ve timsahlarla dolu olan uydurma bir ülke ve uydurma hikayeler" anlatır (Salih, 1981: 40-41).

Evinin dışındayken kullandığı Doğu, çoğunlukla uydurma ve abartılı hikayelere dayanan bir kurgudan ibarettir. Oysa Londra'daki evi, özenle dekore edilmiş adeta bir Doğu minyatürüdür:

"Sandalağacı tütsüleri, devekuşu tüyleri, fildişi ve abanoz ağacından heykelcikler, Nil kıyıları boyunca uzanan hurma ağaçları, güvercin kanatları gibi süzülen yelkenliler, Kızıldeniz'in dağlarının üzerinden doğan güneş, yollara düşmüş kervanlar, Yemen sınırındaki kum tepeleri, Kurdufan'daki boabab ağaçları, Zandi, Nuer ve Zulu kabilelerinin çıplak kızları, Ekvator'un muz ve kahve tarlaları, Nubia bölgesindeki eski tapınakların fotoğrafları ve tabloları, süslü Kuşi yazısıyla yazılmış gösterişli ciltleri olan Arapça kitaplar, İran halıları, pembe perdeler, duvarlardaki büyük aynalar ve koridordaki renkli ışıklar" (Salih, 2011: 120). Ayrıca yatak odası her zaman "yanan sandalağacı ve tütsü kokularıyla mest ederken, banyoda daima keskin Doğu parfümleri, losyonlar, merhemler, pudralar ve haplar bulunur" (Salih, 1981: 34-35).

Oxford'da Arap şairi Ebu Nuvas hakkında verdiği bir derste tanıştığı genç kolej öğrencisi Ann Hammond, Mustafa'nın anlattıklarıyla zihninde canlanan gizemlerin de etkisiyle, eve girer girmez bu mistik atmosferin büyüüne kapılır ve Mustafa'nın kölesi rolüne bürünür. "Sen benim sahibim ve efendimsin; ben de senin kölenim" (Salih, 1981: 147) diyerek kendini rolüne adar ve efendisinin memnuniyeti için her şeyi yapar. Sheila Greenwood; yanan sandalağacı tütsüsünün kokusuyla kendinden geçmiş bir vaziyette Mustafa'nın boynuna "bir kement gibi geçirdiği" fildişi kolyeye bakıp gülerek saatlerce aynanın karşısında dikilir (Salih, 1981: 147). İsabella Seymour için ise bu atmosferde bulunmak, kutsal bir tapınakta ayin yapmakla eşdeğerdir. "Büyünün etkisi"yle kendinden geçer: "Beni çıldırt Afrikalı ilah, tapınağının ateşinde yak beni, siyah tanrı. Beni vahşi ve ateşli ayinlerinin içinde kıvrandır" (Salih, 1981: 109) diyerek yalvarır.

Hassan'ın; "Doğu ile ilgili Batı fantezilerinin cinsel fetişizmi" olarak tanımladığı bu durum (Hassan 2003: 37), Fanon'un; beyaz kadının zenci erkeğe "çılgın alemlerin ve doyumsuz cinsel zevklerin harikalar diyarına açılan, elle tutulamaz bir kapının bekçisi olarak baktığını ifade ettiği tespitiyle daha somut ve anlamlı bir hale gelir (Fanon, 1967: 177). Fanon ayrıca "ormandaki zenci yerlilerin her yerde ve her zaman ilişkiye girmeye hazır olağanüstü cinsel güçlere sahip" olduğu kanısının yaygın bir kolonyal klişe olduğundan da bahseder (Fanon, 1967: 157). Ne var ki kolonyal dönem esnasında kolonyal güçler tarafından tümüyle sahip olma ve hükmetme arzusuyla Doğu'nun gizemi ve egzotizmi hakkında kasıtlı olarak oluşturulan bu klişeler Tayyib Salih'in romanında, üç

Avrupalı kadının intihar etmesine; birinin de kendi arzusuyla, tutkunu olduğu Şark (Mustafa Said) eliyle hayatına son vermesine neden olan bir hayal kırıklığı ve yenilgiyle sonuçlandırılır.

İlk Kolonyal Karşılaşmaların Kültür/ Kimlik Üzerindeki Etkileri

Batı'nın güç ve hakimiyet temelleri üzerine tesis ettiği kolonyal ideoloji uygulamalarının bir sonucu olarak ortaya çıkan Şark, aslında Avrupa'nın sadece belli bir coğrafyayı tanımlamak için icat ettiği bir kavram değil aynı zamanda kendisinden olmayan herkesi "öteki"leştirme politikasının genel bir yansımasıdır. Edward Said, hem Garp hem de Şark'ın belli bir toprak parçasıyla sınırlandırılan coğrafi bir bölgenin adı olmadıklarını ve ikisi arasındaki ilişkinin, derecesi değişen karmaşık bir hakimiyet ilişkisine dayandığını, Garp ve Şark imgelerini de bizzat bu ilişkinin kendisinin yarattığını dile getirir. Bu ilişki sürecinde daha baskın olan güç, kendinden olmayana hem "öteki" olarak görür hem de onu, kendini "öteki" olarak kabul etmeye ve güce boyun eğmeye zorlar (Said, 2003: 14-15). Yani, onları sadece sömürmekle kalmaz aynı zamanda insanlıktan çıkarıp "şey"leştirir (Cesaire 1972: 21). Neticede de harap edilmiş bir kültür ve öz değerlerinin kalıntılarının yanı başında, "ruhlarına kazınmış aşağılık kompleksiyle" sızlanan yığınlar olarak bırakır (Fanon 1967: 18).

Kolonyal öznenin yerli kültür üzerine kazınmış bu etkisi romanda *"tarihin derinliklerine enjekte edilmiş ölümcül bir zehir"*, *"bulaşıcı bir hastalık mikrobi"* olarak bir kaç defa tekrar edilir (Salih, 1981: 37, 98) ve romanın kahramanı Mustafa Said de, bu zehri bir intikam aracı olarak Avrupalı kadın kurbanlarına bulaştırmak için kullanır. Bu tekrarlar, kolonyal güçler ve kolonize uluslar arasındaki kültürel temasların her iki tarafı da tehdit eden bulaşıcı ve öldürücü bir hastalık mikrobi olarak addedildiği fikrini pekiştirir. Patrick Hogan: *"Kolonyal temaslar daha çok yerli kültürü temelinden sarsar. Birçok insan için geleneksel fikirleri ya belirsiz hale getirir ya da kolay uygulanabilirliğini sona erdirir. Böylelikle kültürel kimliği neredeyse zorla, tavır alınması gereken bir sorun yapar. Kolonyal temasın olduğu bölgelerde karışıklıklar o kadar yaygın ve yoğunur ki, kişinin kültürel kimliğe dolayısıyla da bireysel kimliğe meydan okumasına neden olurlar."* der. (Hogan, 2000:) Bu ifadeler ağırlıklı olarak kolonize taraf için sarf edilmiş olsa da koloninin de müsebbibi olduğu hastalıklı bir kültür ve kimlikle yüzleşmek zorunda kaldığına işaret eder.

Hastalıklı bir kültürün "nevrotik" intikamcısı kimliğiyle otuz yıl İngiltere'de yaşayan Mustafa Said, çeşitli isimler ve yalanlarla birçok Avrupalı kadını ağına düşürür ve ölümcül mikrobi onlara bulaştırır. Sonuçta üç kadının intihar etmesine sebep olmak ve karısını öldürmek suçlarından mahkemeye çıkarılır. Mahkeme heyetinin kendisine yönelttiği bütün suç isnatlarına ya "evet", "hayır", "bilmiyorum" gibi kısa cevaplar vermekte ya da hiç konuşma gereği duymadan sadece "beyni uyuşturulmuş" bir halde konuşulanları dinlemektedir:

"Sadece Ekim 1922 ve Şubat 1923 tarihleri arasında aynı anda beş kadınla birlikte yaşadığınız doğru mu?"

"Evet"

"Peki her birine, kendisiyle evli olduğunuz izlenimini verdiğiniz"

"Evet"

"Yani Hasan, Charles, Emin, Mustafa ve Richard'dınız öyle mi?"

"Evet" (Salih, 1981: 39).

Taşıdığı "ölümcül kültürel kırılma mikrobi" bu aşamada bütün benliğine yayılmış ve Mustafa Said artık kendisinin kim olduğunu bilmez ya da gerçekten var olup olmadığını ayırt edemez bir hale gelmiştir: *"Haftalardır Londra'daki mahkeme salonunda avukatların benim*

hakkımdaki konuşmalarını dinliyordum ancak hakkında konuşulan kişilerin sanki benimle hiç bir alakası yokmuş gibi hissediyordum" (Salih, 1981: 36)

Üniversitedeki eski hocalarından Profesör Foster Keen, Mustafa'yı "darağacı"ndan kurtarmak için var gücüyle direnmektedir. Mahkeme heyetine onun henüz yirmi dört yaşındayken üniversitede iktisat dersleri vermiş saygın bir kişi olduğunu anlatır. Mustafa'nın aslında aklıyla Batı medeniyetini benimseyecek kadar soylu bir insan olduğunu ancak Batı'nın onun kalbini kırmak suretiyle bütün bunların asıl sebebi olduğunu dile getirir. Mustafa tarafından öldürüldüğü ileri sürülen kadının ve intihar eden diğer kadınların *"binlerce yıl önce kendilerine saldıran ölümcül bir hastalığın mikrobi tarafından öldürüldüklerini"* iddia eder. Ancak Mustafa, sözlü olarak dile getirmese de uyuşuk bir benlik içinde kendi kendine; *"Hayır bu doğru değil. Onları öldüren benim. Ben susuzluğun çöliüyüm. Ben Othello falan da değilim. Ben bir yalanım. Neden beni ölüme mahkum edip bu yalanı ortadan kaldırmıyorsunuz?"* (Salih, 1981: 37) diye sayıklamaktadır.

Mustafa kendisini sık sık bir "yalan" olarak addeder. Bunu, anlatıcı ile konuşmalarında da dile getirir ve öyle güçlü bir şekilde hissettirir ki, Mustafa'nın hayat hikayesini tümüyle öğrenen anlatıcı da onun bir yalan olduğuna inanmaya başlar. Hatta Mustafa'nın bir yalan, bir hayal olmasının sorumlusunun onun Avrupa'daki yaşantısı olduğu düşüncesiyle, yedi yıl boyunca Avrupa'da yaşamış ve İngiliz edebiyatı eğitimi almış olmasından dolayı kendisinin de bir yalan olabileceği kanısına kapılır (Salih, 1981: 49). Ne var ki anlatıcı, Londra'daki eğitimini tamamladıktan sonra vatanına, Sudan'daki köyüne büyük bir özlemle geri dönmüştür:

"Avrupa'da öğrencilikle geçirdiğim yedi yılın ardından Nil kıyısında küçük bir köyde yaşayan aileme geri dönmüştüm. Yedi yıl boyunca hasretlerini çekmişim, ve sürekli rüyalarımnda onları görmüştüm... nihayet, "balıkların soğuktan donduğu" o diyarlarda kaybettiğim ailenin sıcaklığını, içimin donmuş kısımlarına güneş vurmuş da sanki içimde bir parça buz eriyormuş gibi hissetmeye başlamıştım" (Salih, 1981: 5).

Romanın baş kişisi olan isimsiz anlatıcıyı vatanına bağlayan bu güçlü bağ, onun "kök"leriyle doğrudan ilintilidir. Daha köye döner dönmez bütün köylüyle bir sevgi yumağının içinde bulur kendini. Çocukluğunu geçirdiği köyde en çok sevdiği, nehre taş atıp saatlerce su çarklarının cızırtısını, tarladaki insanların bağırış çağrışlarını, öküzlerin böğürtüsünü ve eşeklerin anırmasını dinlediği akasya ağacının altına geldiği zaman, köyde birçok şey değişmiş olsa da, aynı havayı tekrar solumanın esenliği içinde yedi yıl boyunca kaybolmaya yüz tutmuş "aidiyet hissi"ni tazeler: *"Önemli olduğumu, sürekli ve tek vücut olduğumu yeniden hissediyordum. Çünkü ben suya fırlatılmış bir taş değil, bu tarlaya ekilmiş bir tohumdum"* (Salih, 1981: 8-9).

Buna rağmen, zihnini kuşatan şüpheleri dağıtmak için sık sık kendini sorgulamaya başlar: *"O, kendisinin bir yalan olduğunu söylemişti. Ben de mi bir yalandım? Oysa ben buralıyım. Bu yeterince gerçek değil mi? Ben de onlarla yaşadım ama sadece görünüşte onlarla oldum; ne sevdim onları ne de nefret ettim. Bu küçük köyün hayali hep yanımdaydı. Nereye gidersem gideyim hep buraların hayalini görürdüm."* (Salih, 1981: 49).

Daha doğmadan babasını kaybedip, dünyaya geldiği Hartum'da annesiyle birlikte zor şartlar altında yaşayan ve henüz çocuk yaştayken İngilizlerin "medeniyet" okullarında okumak için önce Kahire'ye oradan da Londra'ya gönderilen Mustafa Said ise "kök"leriyle olan irtibatı ciddi oranda koparılmış bir "kültürel melez" olarak, anlatıcı kadar şanslı değildir. Bu eksikliğini anlatıcıya şu ifadelerle dile getirir: *"Annemi sanki yüzünü kalın bir maskeyle sıkıca kapatmış tavırlarıyla belli belirsiz hatırlıyorum. Başka hiç akrabamız da yoktu. Buna rağmen biz ikimiz birbirimize sıradan akrabalar gibi davranıyorduk sanki yoldan geçen iki yabancıydık da koşullar bizi bir araya getirmişti... Özgür olduğumu hissediyordum ama düşünsene, seni bir çadır kazığı gibi bir yere bağlayan hiç bir bağ yok ne anne ne de baba..."* (Salih, 1981: 23).

Kolonyal ideolojinin "medeniyet misyonu"nın önemli bir ayağı olan kolonyal eğitim sistemi, gelecekte kendi misyonlarını temsil edecek "yerli" çocukları bu okullarda yetiştirmek üzere tesis edilmesinin yanı sıra bu vesileyle kolonyal hakimiyeti pekiştirmeye, kültürel ve ekonomik sömürüyü daha da genişletme amacına hizmet etmekteydi. Ngugi Wa Thiong'o'ya göre kolonyal eğitim: *"insanların kendi dillerinde, kendi çevrelerinde, kendi mücadele miraslarında, kendi birliklerinde, kendi kapasitelerinde ve nihayet bizzat kendi kendilerinde olan inanışları ortadan kaldırmaya yöneliktir. Onları, semeresi olmayan boş bir arazi gibi gösterdikleri geçmişlerine baktırır ve o boş araziyle aralarına mesafe koyup onların zihninde, kendilerine en uzak olan kimlikle sınıflandırılma arzusu oluşturur"* (Thiong'o, 1987: 3).

"Halkın, okulların kendilerine işgal güçleri tarafından getirilen bir kötülük yuvası olduğunu düşünerek oğullarını gizledikleri" (Salih, 1981: 19) bir dönemde sokakta oyun oynarken devlet görevlileri tarafından okumaya teşvik edilen Mustafa Said, kolonyal eğitimin en somut meyvelerinden biridir (Abdulcabbar, 2012: 3). Köyündeki okulda geçirdiği üç yılın ardından, ondaki zeka parıltısını ve öğrenme merakını gören İngiliz okul müdürü: *"Bu ülke, seninki gibi bir beyni yetiştirecek imkana sahip değil; çık, Mısır'a, Lübnan'a ya da İngiltere'ye git. Burada sana verebilecek bir şeyimiz kalmadı."* der" (Salih, 1981: 26). Mustafa Said, Kahire'ye gitmek istediğini söyleyince, okul idaresinin yardımlarıyla Kahire'ye gönderilir. orada da kısa zamanda "şaşırtıcı zekası ile etki bırakır" (Salih, 1981: 27). Kahire'de kendisini karşılayan ve orada kaldığı sürece kendisiyle yakından ilgilenen İngiliz çift Mr. ve Mrs. Robinson, onun iyi yetişmesi ve eğitimi için ellerinden geleni yaparlar. Özellikle Mrs. Robinson, Mustafa Said'in hayatında önemli bir dönüm noktasının başlangıcını teşkil eder. İstasyonda kendisini karşılamaya geldikleri zaman Mrs. Robinson ona sarılıp öptüğü zaman vücudunun kokusundan ve göğüslerinin göğsüne dokunmasından oldukça etkilendiğini ve henüz on iki yaşındayken şaşılacak bir şekilde bir cinsel arzu hissettiğini itiraf eder (Salih, 1981: 29-30). Bu ilk arzuda, Mrs Robinson'un vücudunun "tuhaf Avrupalı kokusu"nın rolü yadsınamaz ve Mustafa Said'in Londra'da yaşayacağı aşk maceralarının, farkında olmadan bilinçaltında filizlenen ilk tohumu olduğu düşünülebilir. Mustafa Said onu Kahire ile özdeşleştirse de Mrs Robinson'un kolonyal gücün Kahire'deki temsilcisi olduğu açıktır. Hatta, Mustafa'ya bir anne gibi özen göstermesi ve onun istediği gibi yetişmesi için elinden gelen her şeyi yapması, kolonyal ideolojinin yeni doğumlarının "taşıyıcı anne"si olduğunu akla getirir. Zira ona öncelikle "Bach'ın müzikleri, Keats'ın şiirleri ve Mark Twain'in eserleri" gibi, kolonyal söylemlerin tamamlayıcı bilgileri mahiyetindeki şeyleri öğretir (Salih, 1981: 32). Artık görünüşü ile değil ama düşünüşüyle "İngilizleşen" bir Doğulu yetişmektedir.

Postkolonyal Özne Olarak "Ezilenler"in Cevabı

Postkolonyal metinler ağırlıklı olarak kolonyal pratikleri tersine çevirme girişimi yani bir dönemin koloni imparatorluklarına "cevap yazma" olarak ele alınmıştır. Kolonize olmuş ulusların edebiyatlarında aynı tema defalarca tekrar edilmiş ve kolonyal uygulamaları tersine çevirmek için bir "intikam vesilesi" olarak kullanılmıştır (Neimneh 2012: 2). *Mevsimu'l-Hicre İla's-Şimâl* adlı roman da tümüyle bu amaca hizmet eden postkolonyal metinlerin en önemlilerinden biridir. Romanın kahramanı Mustafa Said'in; *"Afrika'yı penisimle özgürlüğüne kavuşturacağım"* (Salih, 1981: 120) ifadesi hem romanın hem de postkolonyal söylemin özünü ortaya koyabilecek nitelikte bir ifadedir.

Kültürel karşılaşmaların kaçınılmaz bir sonucu olarak kolonici ve kolonize kültür arasındaki etkileşim ve genellikle kolonize kültüre ait kimliğin, kolonici içinde asimilasyonu, Batı için bazı endişeleri de beraberinde getirmiştir. Kolonyal gücü tedirgin eden konuların başında gelen ırklararası ilişkilerin yaygınlaşması toplumsal istikrarın daha da önemlisi hakim güç olarak Batı'nın pozisyonunun sarsılabileceği anlamına gelmekteydi. Böylece ırk varsayımları ortaya çıkmaya başladı ve kolonyal ideoloji kendince beyazın üstün, siyahın aşağı ırk olduğu şeklinde bir ırk

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013



hiyerarşisi oluşturdu. Bu tür bir ırk hiyerarşisinin oluşumu, ırklar arası ilişkilerin beyaz soyunun dejenerasyonuna ve yetersiz çocukların doğmasına neden olduğu şeklindeki söylemlerle güçlendirildi. Üstelik böyle bir ırkçı düşünüş çoğunlukla ırklar arası ilişkilerden doğan çocukların da toplumdaki soyutlanması anlamına geliyordu. Aynı zamanda ırklar arası bir ilişkiye girmek de toplumsal bir sapkınlık olarak görülmekteydi (Tran, 2010: 1).

Bu tespitlerden hareketle, Batı'yı en çok tedirgin eden şeyin "ırklararası cinsellik" olduğunu söylemek mümkündür. Çünkü egzotik Doğu yüzyıllardır devam eden büyüyle, kolonici erkek için bütün gizemleriyle keşfedilmeyi bekleyen bir "Şark dilberi"ni çağrıştıran; kolonici kadının hayalini süsleyen şey de çılgın fantezilerin ve doyumsuz zevklerin yaşandığı harikalar diyarının anahtarı olan "zenci erkek"tir. Bu bağlamda Gilman, modernleşme döneminde Afrikalı erkek imajının, egzotizmin çağrıştırdığı kavramlarla birlikte diğer seksüel klişelerle birleşerek beyaz kadının cinsel arzularını harekete geçirmek için var olan cinsel bir güç haline geldiğini ileri sürer (Gilman 1985: 109-110).

Mustafa Said, beyaz kadını cinsel yönden fethetmekle hakim güç hiyerarşisini tersine çevirebileceğini düşünmektedir. Çünkü eril bir söylem tarafından dile getirilen ve kolonyal söylemle birlikte işleyen cinsellik, tümüyle bir emperyal güç ve hegemonya mücadelesidir (Hassan, 2003: 102) ve kadına sahip olmak toprağa sahip olmakla eşdeğerdir. Bu yüzden Mustafa Said İngiltere'de, sahip olmaya çalıştığı her bir kadını bir şehir, bir ülke ya da bir medeniyetle özdeşleştirir. Mesela İsabella Seymour, Mustafa için Londra ile özdeşir. Nitekim ona sahip olduğu zaman bu gerçeği: "*Londra bir kadına dönüştü*" (Salih, 1981: 39) diyerek dile getirir. Fanon; kolonize bireyin, kolonicilerden intikam alma arzusunun, yerleşimciye ait her şeye sahip olma arzusu tarafından güdülendiğini dile getirir. Onun bakışı tümüyle bir şehvet ve kıskançlık bakışıdır: yerleşimcinin masasında oturmak, yerleşimcinin yatağında yatmak hatta mümkünse onun yatağında onun karısıyla birlikte yatmak" (Fanon, 1967: 32).

Mustafa'nın cinsel fetihleri, ironik anlamda kullanılmış olsa da kullanılan ifadeler ve uygulamalarla gerçek bir savaşı çağrıştırır. Onun "*yatak odası bir savaş alanıdır*" ve cinsel ilişkileri esnasında: "*bütün gece yay, kılıç, mızrak ve oklarla savaşıyor uyanık kalır*" (Salih, 1981: 36). Sare Makdisi: Mustafa'nın, ırksal intikam görevini başarıya ulaştırmak için beyaz kadının arzularının bir vasıtası olmakla, gönüllü olarak kendi kendini yok etmekle karşı karşıya kaldığını iddia eder (Makdisi, 1994: 540). Bu iddiaya paralel olarak, Mustafa Said de durumun vahametinin farkındadır ve savaş meydanındaki bir savaşçıdan ziyade, son eylemini yapacağı anı bekleyen gönüllü bir intihar komandosu gibi davranmaktadır: "*Kaderim, kadın kılığında gelen bu felaketi çoktan takdir etmişti. O, benim alınyazımdı ve sonum da onun ellerinden olacaktı*" (Salih, 1981: 162).

Jean Morris, Mustafa Said'in cinsel Avrupa seferinin en son ve en zor kalesidir. Bütün ilgisizliğine ve aşağılayıcı tavırlarına rağmen onu elde etmek için üç yıl mücadele eder. Çünkü asıl hedef Jean Morris'tir, diğer bütün aşk maceraları onu Jean'a götüren birer vasıta sadece. "*Ok hedefe sabitlenmiştir ve bir trajedinin gerçekleşmesi kaçınılmazdır artık*" (Salih, 1981: 37). O, "*Ann Hammon'un sahibi*", "*Sheila Greenwood'un efendisi*" ve *isabella Seymour'un tanrısıdır*" ancak Jean Morris için Mustafa "*vahşi ve çirkin bir hayvan*"dan başka bir şey değildir. (Salih, 1981: 38, 158). Karşılaştıkları bir partide Mustafa onunla dans etmek isteyince Jean Morris: "*Dünyada bir tek erkek sen kalsan gene de seninle dans etmem*" der (Salih, 1981: 158). Mustafa ısrarla peşinden koştukça Jean Morris hep kaçır. Ancak bir defasında Mustafa, iki hafta onu aramayınca Jean, adresi bulur ve Mustafa'nın evine gelir. Mustafa'nın kolejli sevgilisi Ann Hammond'u evde görünce şaşılacak bir kıskançlıkla genç kadına türlü hakaretler eder ve evden kovar (Salih, 1981: 158). Mustafa'nın da kendisini uzaklaştırmaya çalışmasına rağmen gitmez ve kıskançlıktan gözü dönmüş bir şekilde Mustafa'nın karşısında çırlıçıplak soyunur. Şöminenin üzerindeki pahalı bir vazoyu göstererek: "Bunu verirsen bana sahip olabilirsin" der (Salih, 1981:

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013



158). Mustafa şaşkındır, sadece başını sallayarak kadının isteğini onaylar: "*Cehennemin bütün ateşi göğsümde yanıyordu. O ateş, yolunda duran buz dağını eritmiş olmalıydı... O an bedel olarak hayatımı isteseydi onu da verirdim*" (Salih, 1981: 158-159). Jean Morris vazoyu yere atıp parçalarını ayaklarıyla ezdikten sonra masanın üzerindeki Arapça el yazması eseri işaret eder ve Mustafa'nın başıyla onaylamasından sonra tek tek sayfalarını yırtıp ağzında çiğnedikten sonra tükürür. daha sonra Mrs. Robinson'un hediyesi olan ipek seccadeye yönelir. Aynı şekilde onun da onayını aldıktan sonra seccadeyi şömineye atar ve gülerek alevlerini izler (Salih, 1981: 159).

Jean Morris'in, her defasında "Bunu bana verirsen bana sahip olabilirsin" diyerek elde ettiği şeylerin her biri Mustafa için hayati öneme sahip şeylerdir hatta hayatının ta kendisidir. Jean Morris'in ilk olarak kırıp, ayaklarının altında ezdiği İngiliz üretimi "Wedgwood" vazo, Mustafa'nın İngiltere'de geçirdiği hayatını ve edinmeye çalıştığı İngiliz kültürünü; sayfalarını paramparça ederek çiğneyip tükürdüğü Arapça el yazması eser, Mustafa'nın ait olduğu yerli kültürü; ateşe atıp büyük zevkle alevlerini seyrettiği Isfahan yapımı ipek seccade de Mustafa'nın mensubu olduğu dini sembolize etmektedir. Mustafa, bu değerlerin her birinden vazgeçerken yüreği kan ağlasa da Jean Morris'in arzularına boyun eğerek ve ona sahip olmak için yanına sokulunca kasıklarının arasına isabet eden diz darbesiyle kendinden geçer. Ayıldığında Jean Morris ortadan kaybolmuştur (Salih, 1981: 159).

Mustafa Said üç yıl boyunca pes etmeden ısrarlı takibini sürdürür. Jean Morris, sırf bu ısrarlardan bunaldığı için Mustafa'ya evlenme teklif eder. Mustafa Said'in mutluluktan uçtuğu, Jean Morris'in dakikalarca hıçkırığa boğulduğu sade bir nikah töreniyle evlenirler. Daha nikah salonundan çıkar çıkmaz Jean Morris'in şiddetli hıçkırıkları alaycı kahkahalara dönüşür. Evlendikten sonraki iki ay boyunca türlü bahanelerle Mustafa'yı yanına yaklaştırmaz. Bu arada alay ve hakaretleri giderek artmıştır. Bir gece Mustafa, bir bıçakla yanına gelip onu öldüreceğini söyleyince, Jean Morris alaycı bir tebessümle: "*İşte bak, çıplak göğüslerim senin, o bıçağı oraya koy*" der (Salih, 1981: 161). Mustafa'nın onu öldürmek yerine göğüslerini kavraması üzerine ona acıyan bir ifadeyle: "*Tatlım sen adam öldürecek biri değilsin*" der (Salih, 1981: 161). Bir kadının koynundayken, annesinin ölüm haberini aldığı zaman bile zerre kadar üzülmeyen Mustafa Said, kahrolmuştur ve ilk kez kalbinin derinliklerinden gelen bir hüznle ağlar: "*Senden nefret ediyorum, yemin ediyorum bir gün öldüreceğim seni*". Jean Morris, aynı umursamaz tavrıyla: "*Ben de hayatım, ben de senden nefret ediyorum ve ölünceye kadar da nefret edeceğim*" der (Salih, 1981: 162).

Mustafa Said ve Jean Morris'in iki taraflı olarak, hem nefret hem de arzu tarafından güdülenen karmaşık hisleri Robert Young'ın:

"Arzulama ve kaçınmanın kararsız eksen, insanların ve kültürlerin karışıp kaynaştığı ve kendi kendilerine dönüştüğü cazip bir yapıdır. Neticede farklı unsurlar bir nefret yapısı olarak seçkin kalır ve birbirleriyle diyalog halinde bulunurlar. Burada ırk kavramı derin bir diyalektik olarak kendini gösterir ancak o sadece birlikteliğin her bir tarafı için kendi hesaplarını tehdit ettiği potansiyel karışım karşısında tanımlandığı zaman çalışır. Bu uzlaşmaz yapı, ırksal ideolojiler ile tanımlanan bir çatışma kültürünün gerilimleriyle kendini dışa vurur" (Young, 1995: 19) şeklindeki ifadeleriyle açıklanabilir.

Mustafa Said artık bir avcı değil, bir avdır. Jean Morris'in yanındayken yapabildiği tek şey tutkuyla onu arzulamaktır aksine Jean Morris de Mustafa'ya karşı son derece soğuk ve ilgisizdir. Mustafa'yı her fırsatta aşağıladığı yetmezmiş gibi birçok erkekle de aldattır. Aslında Jean'ın tek arzusu, Makdisi'nin iddiasındaki gibi Mustafa'yı "kendi sonunu hazırlamaya" mecbur etmektir. Mustafa, aldatıldığını fark edince bir kez daha Jean'ı öldürmekle tehdit eder. Ancak bu defa Jean'ın tepkisi her zamankinden daha ağırdır: "*Seninki sadece lafta. Ne duruyorsun? Beni öldürmekten*

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013



alıkoyan ne, seni? Belki de bir adamı üzerimde yakalayana kadar bekleyeceksin. Hatta o zaman da yapabileceğini sanmıyorum senin. Sen yatağa oturur, ağlarsın" (Salih, 1981: 164).

Bir süre sonra, bir gece Mustafa, Jean Morris'i yatakta çıplak, kendisini bekliyorken bulur. Şaşkınlıkla, başka biriyle birlikte olup olmadığını sorar. Jean Morris: " *Hayır, bu gece sadece senin için... Uzun zamandır bu günün gelmesini bekliyordum*" (Salih, 1981: 166) der. Aslında her ikisi de kaderin tayin ettiği trajik sonun farkındadır ve akıbetlerini beklemektedir. Mustafa, bıçağını kınından çıkarıp yatağın kenarına koyar. Uzun yılların özlemi ve tutkusuyla birbirlerine son defa bakarlar. Mustafa, yastığının altına koyduğu hançeri yavaşça çıkarıp Jean Morris'e gösterir. Jean, bıçağı alıp hevesle öper ve Mustafa'ya: " *Lütfen sevgilim, gel artık. Hazırım*" (Salih, 1981: 166) diye yalvarır. Mustafa Said, bıçağı Jean'ın göğüslerinin arasına sıkıştırır. Jean Morris, Mustafa'yı alabildiğine kendine çeker ve bıçağın saplanmaya başlamasıyla hüzünlü hali mutluluğa dönüşür: " *Hiç yapamayacağımı sanıyordum sevgilim. Neredeyse ümidimi kesmiştim senden*" (Salih, 1981: 167). Sesi o kadar coşkuludur ki, her kelimesinde Mustafa daha çok abanır bıçağın üzerine. Jean Morris, göğsünden fışkıran kanları görünce Mustafa'ya karşı hiç göstermediği bir aşkla yalvarır: " *Seni seviyorum, sevgilim. Yalnız gitmeme izin verme. Sen de benimle gel*" (Salih, 1981: 167).

Zaman zaman yenildiğini hissedip ümitsizliğe kapılsa da, Jean Morris'in bu şekilde ölmesi Mustafa için işgalci kültürün en çetin kalesinin fethini sembolize eder. Mustafa Said, üstlendiği görevi kendi kendini yok etme pahasına, başarıyla tamamlamıştır. Mahkemede yargılanırken sessiz kalsa da asıl var oluş nedenini Mustafa Said şu şekilde kağıda dökmüştür: " *Bu ritüelin öznesi bendim, üstelik ben bir sömürgeciyim, kaderi belirlenmesi gereken bir istilacıyım. Mahmud Vaad Ahmed, Atbara Savaşı'ndaki yenilgisinden sonra prangalarla Kitchener'in huzuruna getirildiğinde Kitchener ona: "Yakıp yıkmak ve yağmalamak için neden benim ülkeme geldin" demişti. Bunu o toprakların asıl sahibine, orayı işgal etmiş olan bir istilacı söylüyordu ve o toprakların sahibi başını eğmiş, cevap vermemişti. Aynı şey benim için de geçerliydi. O mahkeme salonunda Kartaca'daki kılıçların çarpışmalarını ve Kudüs toprağının kutsallığını ezerken, Allenby'nin atlarının toynaklarının gürültüsünü duyuyordum. Onların gemileri Nil'e ilk önce ekmek değil, silah taşımak için açılmışlardı ve yaptıkları demiryolları onların askerlerini taşımak için çalışıyordu. Okullarında bize onların dilinde "evet" dememiz öğretiliyordu. Bize en büyük Avrupa zorbalığının virüsünü bulaştırdılar. Somme ve Verdun'daki, dünyanın daha önce hiç bilmediği bu virüsü; bin yıldan fazla zamandır taşıdıkları virüsü. Evet, beyler ben sizin evlerinize bir istilacı olarak girdim; tarihin damarlarına enjekte ettiğiniz o zehrin bir damlası olarak..."* (Salih, 2011: 83).

Mustafa Said, Londra mahkemelerinde yargılanıp cezasını çektikten sonra vatanına dönüp küçük bir köye yerleşir. Orada kendine göre yeni bir hayat kurmayı dener. Köylülerden birinin kızıyla evlenir, küçük bir çiftlik kurarak hayatını idame ettirmeye çalışır. Bütün yaptıklarından dolayı vicdan azabı çekiyormuşçasına, kendini toprağına ve halkına adar. Onlara kendini kabul ettirebilmek için yoğun bir çaba gösterir. Toprağı ekip biçer, köy halkına yardım etmek için her işlerine koşar. Mutlu sayılabilecek evliliğinden iki erkek çocuğu dünyaya gelir.

İsimsiz anlatıcı İngiltere'deki eğitimini tamamlayıp köyüne döndüğü zaman Mustafa Said onunla tanışır ve ona İngiltere'de yaşadıklarıyla ilgili bilmesi gereken birçok şeyi anlatır. Kasten anlatmadığı şeyleri de onun kendisinin keşfetmesini arzulamaktadır. Mustafa, bir yaz gecesi, bir Nil taşkınında ortadan kaybolur. Mustafa Said'in, Nil'in sularında kaybolması, kolonyal temas ile zehirlenen hayatından ve uzun süreli bir İngiliz eğitiminden sonra İngilizleşen bir kimlikten arınma ve yenilenmesinin sembolik bir tezahürüdür. Anlatıcı da, Mustafa Said'in geçmişiyle ilgili bütün sırrını ateşe vererek onun manen ve madden arınmasını sonuca ulaştırmıştır (Neimneh, 2012: 6). Mustafa Said'in bütün günahları ve kirleri, Nil'in saf sularında temizlenmiştir. Bu aynı zamanda köklerinden kopup, kimliğini kaybetme noktasına gelenlerin bile kökleri tarafından asla dışlanamayacağı ve ne olursa olsun, her evladını bağrında saklayacağı anlamını ifade eder.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013



Mustafa'nın yaşadıklarını öğrendikten ve bir kaç üzücü olay yaşadıktan sonra bunalıma giren isimsiz anlatıcı da, romanın sonunda çırlıçıplak bir vaziyette kendini Nil'in sularına bırakır. Ancak o Mustafa Said gibi hayatına son vererek arınmayı değil, yaşayıp mücadele ederek arınmayı seçer. Anlatıcının, suya çırlıçıplak girmesi, ilk doğduğu andaki gibi saf ve temiz olma arzusunu çağırıştırır.

Mustafa Said'in geride bir eş ve iki çocuk ve gizemli bir hayat hikayesi bırakarak ortadan kaybolmasından sonra dul kalan karısı Husna, babası ve ağabeyleri tarafından, bütün karşı çıkmalarına rağmen köyün en yaşlılarından biri olan Vad er-Reys'le evlendirilir. Husna'nın Vad er-Reys'le olan kısa süreli beraberliğinin finali, Mustafa Said'in Jean Morris'le yaşadığı yarım kalan finalin tamamlanmış kopyası gibidir. Zorla evlendirilen Husna, iki hafta boyunca kocasını yanına yaklaştırmaz. Tıpkı Mustafa Said gibi, bu duruma çok içerleyen Vad er-Reys, bir gece zorla Husna'ya sahip olmak ister. Husna önce kocasını çeşitli yerlerinden bıçaklayarak öldürür. Sonra da bıçağı kendi kalbine saplar. Husna'nın yaşadığı bu trajik olay iki farklı açıdan değerlendirilebilir. Birincisi daha önce bu küçük köyde benzeri görülmemiş bir cinayet işleyen Husna'nın muhtemelen İngiltere'de uzun yıllar yaşamış eski kocasının İngiliz kültüründen az da olsa etkilenmiş ve bu coğrafyada bir değişim ve yenilenmeyi arzu etmiş olduğu düşüncesidir. Bu düşünceye paralel olarak Patricia Geesey: "Mustafa Said'in dul karısı, Arap kadınlar ve onların konumuyla ilgili geleneğin değişiminin bir temsilcisi olup olmadığını" sorgular (Geesey 1997: 137). Ancak Husna bint Mahmud'un, bilinçli bir şekilde "değişimin temsilcisi" olmayı isteyip istemediği, romanda yeterince açık değildir. İkincisi ise Mustafa Said'in İngiltere'de "beyaz kadın"ın gönüllü zevk aracı olmakla kendi sonunu hazırlamış olduğu iddiasının bir sonucu olarak hem kendi sonunu hem de ona ait olan şeylerin sonunu hazırlamış olduğu düşüncesidir. (Geesey, 1997: 129; Makdisi, 1994: 540). Çünkü kolonyal Avrupa'dan intikam almak için İngiltere'ye giden Mustafa Said'in tek intikam aracı, "yüzyıllar önce tarihin köklerine enjekte edilen zehrin" bir damlasıdır. Bu zehir damlasını kolonici kadınlara bulaştırarak onların sonunu hazırladığı gibi, istemeyerek de olsa kendi karısını da aynı sona mahkum etmiştir.

Sonuç

İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra ulusal bağımsızlık bilincinin oluşmaya başlamasıyla ortaya çıkan anti kolonyal hareketler, kolonyal öznenin yüzyıllardır baskı ve zulümle devam ettirdiği kolonyal uygulamalara karşı bir direniş ve meydan okuma vasıtası olmuştur. Frantz Fanon, Albert Memmi ve Aime Cesaire gibi aydınların, kolonize ulusların bağımsızlıklarını kazanmaları için bir mücadele başlatmalarının yanı sıra kolonyal uygulamaların sorgulanması ve ezilenin ezenlerden hesap sorması gerektiği yönünde geniş çaplı bir etki oluşturmuşlardır. Modern anlamda ilk kez bu dönemde ortaya çıkmaya başlayan anti kolonyal metinler ağırlıklı olarak, emperyal olanlara karşı bir meydan okuma ve kolonyal uygulamaları tersine çevirerek bir nevi intikam alma arzusu üzerine odaklanmıştır.

1970'li yılların başında ortaya atılan postkolonyal kavramı, 1979'da Edward Said'in *Orientalism* adlı eserinin yayınlanmasıyla birlikte şekillendirilmiş ve 1980'li yılların sonunda birçok disiplinin önemle eğildiği bir alan olmuştur. Postkolonyal edebiyat, kolonyal söylemlerin yayılma aracı olan metinlerin yanı sıra anti kolonyal metinlerin de ciddi bir şekilde tekrar ele alınıp yorumlanmasını sağlamıştır (Loomba, 2000: 92).

Tayyib Salih'in *Mevsimu'l-Hicre İla's-Şimâl* adlı romanı genel olarak kolonyal öznenin kolonyalizm tarihi boyunca Şark'a sahip olma arzusuna yönelik uygulamalarının Şark üzerinde bıraktığı yıkıcı etkilerin bir eleştirisini sunar. Dolayısıyla kolonyal karşılaşmaların kaçınılmaz bir sonucu olan kültürel etkileşimin bir "etkileşim" den ziyade tümüyle güç ve hakimiyete dayanan tek taraflı bir etki olduğu görüşü üzerinde durur. Kolonyal güç, kendinden olmayı daima "öteki" olarak dışlamış ve onun bilinçaltında derin izler bırakan aşağı ırk, ezik, yönetilmeye mahkum gibi

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013



bir takım söylemler yoluyla onu, "öteki" olmayı kabullenip, güce boyun eğmeye zorlamıştır. Neticede de kolonyal birey gerçekten ezik ve aşağı ırk olduğu inancına saplanarak kendi kendini sindirmeye başlamıştır. Böylelikle, kolonize uluslar uzun yıllar devam eden bir kültür ve kimlik erozyonuyla karşı karşıya kalmıştır.

Tayyib Salih, Batı'nın, "güç"e dayalı üstünlüğüne bir son verip kolonize halklar üzerindeki derin etkisini ortadan kaldırmak arzusuyla "kolonyal söylem cinselliği"ni ön plana alarak, kahramanı Mustafa Said'i, güneyli bir cinsel intikamcı olarak, kuzeye (Londra) gönderir. Mustafa Said, her bir Avrupalı kadını cinsel yönden fethettikçe, sanki bir şehri, bir ülkeyi ya da bir medeniyeti fethetmiş gibi hissetmektedir. Aslında hem yazarın hem de kahramanının amacı; Doğu'nun aşağı ırk, ezik ve yönetilmeye mahkum olduğu yönündeki yaygın kolonyal söylemleri (Batı aşağı ırk, Doğu üstün ırk; Batı ezik, Doğu güçlü; Batı yönetilmeye mahkum, Doğu hakim güç) şeklinde tersine çevirmektir. Mustafa Said, kolonyalizmin en son kalesini temsil eden Jean Morris'i, kendi arzusuyla, bir bıçakla öldürdükten sonra bu amaca ulaşmış olduğunu varsayar.

KAYNAKÇA

- ABDULCABBAR, Wisam K. (2012). "The Mimetic Discourse in Tayeb Salih's Season of Migration to the North", Rocky Mountain Review, Special Issue, Alberta University.
- AHMAD, Aijaz (2000). *In Theory: Classes Nations Literatures*, Verso, London/New York.
- ALLEN, Roger (1995). *The Arabic Novel: An Historical And Critical Introduction*, 2nd Edit., Syracuse University Press, Syracuse-New York.
- el-BEDEVÎ, Ahmed Mahmûd (2000), *et-Tayyib Sâlih: Sîre, Kâtib ve Nass*, ed-Daru's- Sekâfiyye, Kahire.
- CESAIRE, Aime (1972), *Discourse On Colonialism*, Monthly Review Press, New York.
- DİRLİK, Arif (2010). *Postkolonyal Aura: Küresel Kapitalizm Çağında Üçüncü Dünya Eleştirisi*, Çev: Galip Doğduaslan, Boğaziçi Üniv. Yay., İstanbul.
- FANON, Frantz (1963). *The Wretched Of The Earth*, Trans: C. Farrington, Grove Press, New York.
- (1967). *Black Skin White Masks*, Trans: C. L. Markmann, Grove Press, New York.
- FERRO, Marc (2002). *Sömürgecilik Tarihi (Fetihlerden Bağımsızlık Hareketlerine 13. Yüzyıl- 20. Yüzyıl)*, Çev: Muna Cedden, İmge Kitabevi, Ankara.
- GEESEY, Patricia (1997) "Cultural Hybridity and Contamination in Tayeb Salih's Mawsim alhijra ila al-Shamal (Season of Migration to the North)." *Research in African Literatures*, Vol. 28, No. 3, s.128-140.
- GILMAN, Sander (1985). *Diffirence And Pathology: Stereotypes Of Sexuality, Race And Madness*, Cornell University Press, London.
- HASSAN, Wail S. (2003), *Tayeb Salih: İdeology And The Craft Of Fiction*, Syracuse University Press, Syracuse-New York.
- HOGAN, Patrick C. (2000). *Colonialism and Cultural Identity*. State University of York Press, Albany.
- HORSMAN, Reginald (1981). *Race And Manifest Destiny: The Origins Of American Racial Anglo-Saxonism*, Harward University Press, Cambridge.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013



- LOOMBA, Ania (2000). *Kolonyalizm Postkolonyalizm*, Çev: Mehmet Küçük, Ayrıntı Yay., İstanbul.
- LURAGHI, Raymondo (2000). *Sömürgecilik Tarihi*, Çev: Halim İnal, E Yayınları, İstanbul.
- LYOTARD, Jean F. (1994). *Postmodern Durum*, Çev: Ahmet Çiğdem, Vadi Yay., Ankara.
- MAKDİSİ, Sare (1994). *Colonial Discourse and Post-Colonial Theory: A Reader*, Edit: Patrick Williams, Laura Chrisman (vd.), "Empire Re-narrated", s. 535-551, Columbia University Press.
- MUTMAN, Mahmut (2010). "Postkolonyalizm: Ölü Bir Disiplinin Hatıra Defteri" *Toplumbilim Postkolonyal Düşünce Özel Sayısı*, Sayı: 25, İstanbul.
- NEIMNEH, Shadi (2012). "Cultures, Identities, and Sexualities in Leslie Silko's Ceremony and Tayeb Salih's Season of Migration to the North", *Teaching American Literature: A Journal of Theory and Practice* Winter 2012 (5:2).
- SAİD, Edward, (2003). *Şarkiyatçılık: Batı'nın Şark Anlayışları*, Çev: Berna Ülner, Metis Yayınları, İstanbul.
-, (1998). *Kültür Ve Emperyalizm*, Çev: Necmiye Alpay, Hil Yayıncılık, İstanbul.
- SALİH, Tayyib, (1981). *Mevsimu'l-Hicre İla's-Şimâl, Dâru'l-'Avde*, Beyrut.
-, (2011). *Kuzeye Göç Mevsimi*, Çev: Adnan Cihangir, Ayrıntı Yayınları, İstanbul.
- STEPHANSON, Anders (1995). *Manifest Destiny: American Expansion and the Empire of Right*, Hill and Wang, New York.
- SPIVAK, Gayatri C. (1999). *A Critique Of Postcolonial Reason*, Harward University Press, Cambridge.
- THIONG'O, Ngugi Wa, (1987). *Decolonizing The Mind: The Politics Of Language In African Literature*, Zimbabwe Publishing House, Harare, Zimbabwe.
- TRAN, Danielle (2010). "An Exploration Of The Use Of Colonial Discourse Within Mustafa Sa'eed's Interracial Relationships İn Season Of Migration To The North." *eSharp* 16.
- YOUNG, Robert (1995). *Colonial Desire*, Rotledge, London.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013





ÖĞRETMEN ADAYLARININ AĞAÇ VE ÇEVREYE YÖNELİK TUTUMLARININ İNCELENMESİ*

*Halil KUNT***

*Gürkan GEÇGEL****

ÖZET

Bu çalışmada, öğretmen adaylarının ağaç ve çevreye yönelik tutumlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın evrenini Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 243 öğrenci oluşturmuştur. Genel tarama yönteminin kullanıldığı bu araştırmada verilerin toplanmasında araştırmacılardan Kunt, (2013) tarafından geliştirilen "Ağaç ve Çevre Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Tutum ölçeğinin güvenilirliği Cronbach Alpha katsayısı 0.94 olarak bulunmuştur. Toplanan verilerin istatistiksel analizleri için; tanımlayıcı istatistiksel metotların (aritmetik ortalama, $\pm$ standart sapma, frekans, yüzdelik) yanı sıra independent samples T-test, one-way anova LSD test ve çapraz tablo (cross-table) kullanılmıştır. Analizler sonucunda; öğrencilerin cinsiyete, doğup-büyüdükleri yere, öğrenim gördükleri bölüme ve yaşadıkları bölgelere bağlı olarak ağaç ve çevre tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki görülmüştür. Ancak anne ve baba öğrenim durumları ile anne ve baba meslek durumlarına bağlı olarak ağaç ve çevre tutumları arasında anlamlı bir ilişki görülmemiştir. Yaşadıkları bölgelere göre orman yararını ne üzerine gördükleri karşılaştırıldığında; Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgelerinde yaşayan öğrenciler orman yararının iklim üzerine, diğer bölgelerde yaşayan öğrenciler ise orman yararının insan yaşamı üzerine olduğunu belirtmişlerdir. Öğrenim gördükleri bölümlere göre orman yararını ne üzerine gördükleri karşılaştırıldığında ise bölümler arası fark görülmemiş tüm bölümlerde öğrencilerin büyük çoğunluğu orman yararının insan yaşamı üzerine olduğunu belirtmişlerdir. Orman yararını ekonomi üzerine gören katılımcıya ise rastlanmamıştır. Bu araştırmada, çevre sorunlarının yoğun bir şekilde yaşandığı ülkemizde eğitim fakültesi öğrencilerinin ağaç ve çevreye yönelik tutum puanlarının oldukça yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Ağaç, çevre, öğretmen adayları, tutum.

*Bu makale Crosscheck sistemi tarafından taranmış ve bu sistem sonuçlarına göre orijinal bir makale olduğu tespit edilmiştir.

** Yrd. Doç. Dr. Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Fen Bilgisi, El-mek: halilkunt@gmail.com

AN ANALYSIS OF POSPECTIVE TEACHERS' ATTITUDES TOWARDS TREES AND ENVIRONMENT

ABSTRACT

This study aims to analyze prospective teachers' attitudes towards trees and environment. Target population of the study is composed of 243 students who attending Dumlupinar University, faculty of Education. Though general screening methods are used in this study, it is demanded from the researchers to collect data by using Attitudes towards Tree and Environment Scale developed by Kunt (2013). Cronbach's alpha coefficient of reliability of the Attitudes Scale was found to be 0.94. For statistical analysis of the collected data, descriptive statistical methods (mean, $\pm$ standard deviation, frequency, percentage) as well as independent samples T-test, one-way ANOVA and LSD test cross-table are used. As a result of the analyses, it is found that while the attitudes of students' towards tree and nature show a statistically significant difference according to gender, geographical location, and the field of study. However there is not a significant difference between educational level and occupational status of the students' parents and their attitude towards tree and nature. When their views on the benefits of forests are compared; though the students from Eastern and Southeastern Anatolia regions find forest beneficial for the climate, the students from the other regions considers the forest beneficial for human life. This result may either appear because of none of the participants' families are bound forest for the source of income or they view the effect of forest on the economy is less important. As a result of this study, it is found that in our country in which a lot of environmental problems take place, the students of the Faculty of Education have high levels of attitudes towards trees and environment.

Key Words: Attitude, Environment, Prospective teachers', Tree.

Giriş

Çevre sorunlarının en büyük özelliği küresel olmasıdır. Günümüz toplumlarında doğal çevreye ilişkin olarak; hava kirliliği, su kirliliği, toprak kirliliği, iklim değişikliği ve küresel ısınma, ozon tabakasının incilmesi, biyolojik çeşitliliğin azalması, doğal kaynakların hızla tükenmesi, yeşil alanların azalması, bitki ve hayvan türlerinin azalması ve yok olmaya başlaması, çölleşme, erozyon ve anız yangınlarıyla verimli toprakların kaybolması günümüzün başlıca çevre sorunlarıdır (Yücel ve Morgil, 1998; Haris, 2004; Tsekos & Matthopoulos, 2009; Aydın ve Kaya, 2011). Çevre sorunlarına ilişkin en önemli riskler, insanların kendi faaliyetleri ile çevrenin bozulması ve değişmesine neden olarak yine kendilerinin tehlikeyle karşı karşıya kalmalarıdır (Altunoğlu ve Atav, 2009). Ağaçların meydana getirdiği ormanlar; insanlar için sağlık, oksijen kaynağı, doğal güzellik ve tabii varlık olmanın yanında biyolojik çeşitlilik, yaban hayatının kaynağı ve koruyucusudur. Ormanların tahribiyle yok olan yalnızca ağaçlar değil, aynı zamanda gelecek kuşaklara bırakılmak üzere emanet olan doğal ve kültürel varlıktır.

Gelecek kuşaklar için tüm canlılara yaşanabilir bir çevre bırakmanın ve çevre sorunları ile başa çıkabilmenin en temel yolu toplumdaki bütün bireylerin eğitiminden geçmektedir. Çevre eğitiminde bireylere yeni davranışlar kazandırmada; çevre eğitiminin etkili verilmesi, çevrenin

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013



korunması ve çevre sorunlarının çözülmesinde gerekli olan adımların atılması, çevre eğitimi konularının eğitim ve öğretim seviyelerine göre paylaşımı, eğitimcilerin niteliği gibi birçok faktör devrededir. Çevre eğitiminin etkin bir şekilde verilmesi bu faktörlerdeki bilgi birikimine bağlıdır (Yılmaz, Boone & Andersen 2004; Alp, Ertepinar, Tekkaya ve Yılmaz, 2006; Uzun ve Sağlam, 2006). Çevre eğitimi insanların bilgilerini artıran bir öğrenme sürecidir ve bireylerin çevre bilincini, tutumunu, sorunlarını çözmek için gerekli becerileri geliştirir. Bu sayede çevreye karşı tutum ve bilincin artmasıyla bireylerde, çevre etik davranışının gelişmesi sağlanır.

DiEnno ve Hilton'a göre (2005) çevre bilgisi ile çevreye karşı olumlu tutum arasında yakın bir ilişki vardır. Çevre problemlerinin öğrenciler tarafından anlaşılır bir şekilde öğrenilmesinde, öğrencilerin konular hakkında ön bilgilerinin ve kavram yanlışlarının tespiti bu nedenle büyük önem taşımaktadır. Okul ise bu tutumun şekillenmesinde önemli bir role sahiptir. Özden, (2008) ile Vlaardingerbroek ve Neil Taylor, (2007) öğretmen, ilkokullarda çevre eğitiminin kalitesini belirleyen en önemli faktörlerden biri olduğundan bahsetmişlerdir. Öğretmenler, çocukların çevreye yönelik tutum ve farkındalıklarını destekleyip geliştirmelerine yardımcı olabilirler. Ancak, çevreye duyarlı ve olumlu tutuma sahip bir öğretmen, çocuklara çevre ile ilgili olumlu tutum kazandırmada etkili olabilir (Malone & Tranter, 2003; Phenice & Griffiore, 2003). Bu nedenle geleceğin eğitimcileri olacak öğretmen adaylarının bu konuda eğitimi, iyi bir çevre bilinci kazandırılması ve farkındalıklarının artırılması önem arz etmektedir.

Alan yazın taramasında çoğunlukla ilkokul ve ortaokul öğrencilerinin çevre bilgisi ve tutumları hakkında çalışmalar yapıldığı görülmüştür (Atasoy ve Ertürk, 2008; Aydın ve Kaya, 2011; Bowker, 2007; İncekara ve Tuna, 2010; Kasapoğlu ve Turan, 2008; Zengin ve Kunt, 2013; Meydan ve Doğu, 2008; Sağır, Aslan ve Cansaran, 2008; Şahin ve Gül, 2009). Ancak üniversite öğrencileri ve özellikle geleceğin eğitimcileri olacak eğitim fakültesi öğrencileri üzerindeki çalışmalar kısıtlı kalmaktadır (Aydın, 2010; Aydın ve Çepni, 2010; Erol ve Gezer, 2006; Deniz ve Genç, 2007; Özden, 2008; Özmen, Çetinkaya ve Nehir, 2005; Şama, 2003; Vlaardingerbroek & Taylor, 2007; Yurtseven, Vehid, Köksal ve Erdoğan, 2010). Bu nedenle; öğretmen adaylarının çevreye yönelik tutumlarını araştırmayı amaçlayan bir çalışma gerekli olmuştur. Bu araştırma ile Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Sınıf Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, Okul öncesi Öğretmenliği ve Fen Bilgisi Öğretmenliği Anabilim Dalında öğrenim görmekte olan öğrencilerin ağaç ve çevreye yönelik tutumlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu genel amaç çerçevesinde araştırmada şu sorulara yanıt aranmıştır:

Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Ağaç ve Çevreye İlişkin Tutumları;

- a) cinsiyet,
- b) anne ve baba öğrenim durumu,
- c) anne ve baba meslek durumu,
- ç) doğup-büyüdükleri yer,
- d) yaşadıkları coğrafi bölge,
- e) okudukları bölüm değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma tarama modelinde desenlenmiştir. Tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle açıklamayı amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır (Kaptan, 1998). Genel tarama modelleri, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacıyla; evrenin tümü ya da örneklem üzerindeki birey ya da nesnenin, kendi koşulları içinde tanımlanmaya çalışılmasıdır (Karasar, 2011).

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013



Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2012-2013 eğitim-öğretim bahar yarıyılında Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Sınıf Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, Okul öncesi Öğretmenliği ve Fen Bilgisi Öğretmenliği Anabilim Dalı 3. sınıfta öğrenim görmekte olan öğrenciler oluşturmuştur. Ölçek, toplam 300 öğrenciye uygulanmıştır. Bu öğrencilerden 243'ü ölçeklerin tamamını içtenlikle cevaplamıştır. Örneklemdeki 243 öğrencinin 187'si kız, 56'sı ise erkektir.

Veri Toplama Aracı

Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencilerinin ağaç ve çevreye yönelik tutumlarının belirlendiği 2 bölümden oluşan araştırmanın birinci bölümünde öğrencilerin kişisel bilgilerine ilişkin sorular, ikinci bölümünde ise araştırmacılardan Kunt, (2013) tarafından geliştirilen 29 maddeden oluşan “Ağaç ve Çevre Tutum Ölçeği” yer almaktadır. Ölçekte yer alan maddelerin cevap seçenekleri, “Kesinlikle Katılıyorum”, “Katılıyorum”, “Kararsızım”, “Katılmıyorum”, “Kesinlikle Katılmıyorum” şeklinde sıralanmıştır. Ölçekteki maddelerin tamamı olumlu ifadeleri içermekte olup “Kesinlikle Katılıyorum” kategorisinden başlayarak sırayla 5, 4, 3, 2, 1 şeklinde puanlanmıştır. Ölçekteki puanlar, 1 ile 5 arasında olduğundan, puanlar 5'e yaklaştıkça öğrencilerin önermeye katılım seviyeleri yüksek, 1'e yaklaştıkça ise düşük olduğu kabul edilmiştir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 29, en yüksek puan 145'tir. Ölçek çalışmasında bulunan faktörlere ilişkin madde sayıları ve toplam varyans yüzdeleri Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. Öğrencilerin Ağaç ve Çevreye Yönelik Tutum Ölçeğinin Faktör Yapısı

Faktörler	Faktörlerdeki Madde Sayısı	Toplam Varyans (%)
Faktör 1 -	7	40,58
Faktör 2 -	5	47,54
Faktör 3 -	5	52,77
Faktör 4 -	4	57,53
Faktör 5 -	3	61,49
Faktör 6 -	5	65,11
Cronbach's Alpha ,94		

Ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek için analiz edilen 29 maddenin, öz değeri 1'den büyük olan 6 faktör altında toplandığı görülmektedir ve ölçeğin tümü toplam varyansın % 65.11'ini açıklamaktadır. Açıklanan varyansın yüksek olması, ilgili kavram ya da yapının ne derece iyi ölçüldüğünün bir ölçütü olarak yorumlanabilir (Büyüköztürk, 2008). İç tutarlılık sınavında, Cronbach's Alfa güvenilirlik katsayısı 29 madde için 0.94 olarak elde edilmiştir. Cronbach's Alfa güvenilirlik katsayı değeri tüm ölçeğin güvenilirlik katsayısını yansıtmaktadır. Bu nedenle, ölçmek istediği tutumu yansıttığı görülmektedir. Bu değerler, ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğunu göstermektedir.

Veri Analizi

Öğretmen adaylarının ağaç ve çevre duyarlılık tutumlarına ilişkin görüşlerinde sonuçları değerlendirirken, tanımlayıcı istatistiksel tekniklerden (aritmetik ortalama, standart sapma, frekans, yüzdelik) yanı sıra katılımcıların cinsiyetlerine, doğup-büyüdükleri yer ve bölge ile okudukları bölümlere göre istatistiksel olarak anlamlı fark olup olmadığını test etmek için T-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. ANOVA testi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı farklılığın kaynağını belirlemek için LSD testi kullanılmıştır. Ayrıca değişkenler arasındaki

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013



hesaplamalar için çapraz tablo (cross-table) kullanılmıştır. Sonuçların değerlendirilmesinde $p < 0.05$ istatistiksel olarak anlamlı kabul edilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde öncelikle, öğrencilerin ağaç ve çevreye yönelik tutumları belirlenmiştir. Daha sonra öğrencilerin ağaç ve çevreye yönelik tutumları; cinsiyet, anne ve baba öğrenim durumu, anne ve baba meslek durumu, doğup-büyüdükleri yer, yaşadıkları coğrafi bölge ve okudukları bölüm değişkenlerine göre karşılaştırılmıştır. Tablo 2’de öğrencilerin demografik bilgileri ile ağaç ve çevreye yönelik tutumlarının aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri yer almaktadır.

Tablo 2. Katılımcıların Demografik Bilgileri

Değişkenler	Demografik Özellikler	n	(%100.0)	($\bar{x}$)	S
Cinsiyet	Kız	187	77.0	132.6	10.0
	Erkek	56	23.0	127.5	16.2
Bölüm	Fen Bilgisi Ö.	51	21.0	135.7	8.9
	Sınıf Ö.	58	23.9	131.8	10.0
	Okul Öncesi Ö.	75	30.9	132.2	9.9
	Sosyal Bilgiler Ö.	59	24.3	126.3	16.2
Anne Öğrenim Durumu	İlköğretim	186	76.5	131.5	12.2
	Ortaöğretim	41	16.9	130.4	11.7
	Üniversite ve Üzeri	16	6.6	132.2	8.3
Baba Öğrenim Durumu	İlköğretim	125	51.4	129.8	12.2
	Ortaöğretim	69	28.4	132.9	10.3
	Üniversite ve Üzeri	49	20.2	132.8	12.5
Anne Meslek Durumu	Memur	8	3.3	137.2	6.4
	İşçi	4	1.6	133.5	5.4
	Serbest Meslek	7	2.9	137.8	6.1
	Ev Hanımı	213	87.7	131.2	10.2
	Emekli	11	4.5	130.9	12.3
Baba Meslek Durumu	Memur	49	20.2	131.2	13.4
	İşçi	61	25.1	132.5	11.8
	Serbest Meslek	74	30.5	131.1	11.4
	Emekli	59	24.3	130.7	11.5
Doğup-Büyüdüğü Yer	Kent	170	70.0	132.4	10.9
	Köy ve Kasaba	73	30.0	129.1	13.8
Yaşadıkları Coğrafi Bölge	Akdeniz	32	13.2	131.5	12.0
	Karadeniz	13	5.3	125.2	22.2
	Ege	90	37.0	132.1	10.4
	Marmara	42	17.3	134.2	9.1
	İç Anadolu	41	16.9	132.0	11.3
	Doğu Anadolu	12	5.0	117.5	16.5
	Güney Doğu Anadolu	13	5.3	126.3	12.7
Orman Yararı Sizce Ne Üzerinedir?	İnsan Yaşamı	147	60.5	132.5	10.1
	İklim	41	16.9	128.2	12.5
	Hava Kirliliği	31	12.8	129.1	15.1
	Diğer Canlılar	24	9.9	134.4	11.3

Katılımcıların demografik özelliklerini belirlemeye yönelik yapılan tanımlayıcı istatistik sonuçlarına göre, üniversite öğrencilerinin %77 “Kız” ve %23 erkek olduğu görülmektedir. Öğrencilerin anne ve baba eğitim bilgilerine bakıldığında %76’sının “annesi” ve %51’inin “babası” ilköğretim mezunu olduğu görülmektedir. Öğrencilerin anne meslek bilgilerine bakıldığında %87’sinin annesi ev hanımıdır. Öğrencilerin %70’inin doğup-büyüdüğü yerin kent olduğu

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013

görülmektedir. Öğrencilerin yaşadıkları bölge bakımından en fazla %37 ile Ege Bölgesinin olduğu ve ormanın yararının en fazla %60 ile insan yaşamı üzerine olduğu görülmektedir. Tablo 3.'de öğretmen adaylarının ağaç ve çevre tutumlarının cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılmasına ilişkin veriler yer almaktadır.

Tablo 3. Öğretmen Adaylarının Ağaç ve Çevre Tutumlarının Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları (n=243)

Cinsiyet	n	($\bar{x}$)	S	p
Kız	187	132.6	10.0	.005
Erkek	56	127.5	16.2	

Bağımsız örneklem t – testi sonuçlarına göre kız ve erkek öğretmen adaylarının ağaç ve çevre tutum puanları her iki grupta da oldukça yüksek bulunsun da kız öğrencilerin puanları erkek öğrencilere göre anlamlı bir şekilde yüksek bulunmuştur. Bu bulgu, öğretmen adaylarının ağaç ve çevre tutumlarına cinsiyetin etkili olduğu şeklinde de yorumlanabilir. Tablo 4.'te öğretmen adaylarının ağaç ve çevre tutumlarının doğup-büyüdükleri yer değişkenine göre karşılaştırılmasına ilişkin veriler yer almaktadır.

Tablo 4. Öğretmen Adaylarının Ağaç ve Çevre Tutumlarının Doğup-Büyüdükleri Yer Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları (n=243)

Doğup-Büyüdükleri Yer	n	($\bar{x}$)	S	p
Kent	170	132.4	10.9	.045
Köy ve Kasaba	73	129.1	13.8	

Bağımsız örneklem t – testi sonuçlarına göre doğup-büyüdükleri yere bağlı öğretmen adaylarının ağaç ve çevre tutum puanları her iki grupta da oldukça yüksek bulunsun da kent de doğup- büyüyen öğrenciler lehine anlamlı olarak yüksek bulunmuştur. Günümüzde artan nüfus ve sanayileşmenin beraberinde getirdiği şehirleşmenin yeni yerleşim alanlarının açılması için ağaçların tahribi, hava ve çevre kirliliği gibi çevre sorunları kentlerde yaşayan kişilerde ağaç ve çevreye yönelik bilinci ve olumlu tutumu artırmış olabilir. Tablo 5.'de öğretmen adaylarının ağaç ve çevre tutumlarının öğrenim gördükleri bölüm değişkenine göre karşılaştırılmasına ilişkin tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları yer almaktadır.

Tablo 5. Öğretmen Adaylarının Ağaç ve Çevreye Yönelik Tutumlarının Öğrenim Görmekte Oldukları Bölüm Değişkenine Göre Anova Sonuçları (n=243)

Bölüm	n	($\bar{x}$)	S	p	Fark
1. Fen Bilgisi Ö.	51	135.7	8.9		4-1
2. Sınıf Ö.	58	131.8	10.0		4-2
3. Okul Öncesi Ö.	75	132.2	9.9		4-3
4. Sosyal Bilgiler Ö.	59	126.3	16.2	.000*	

(*) p<0.05

Analiz sonuçlarına göre öğrenim gördükleri bölüme bağlı öğretmen adaylarının ağaç ve çevre tutum puanları en yüksek fen bilgisi öğretmenliğinde, en düşük ise sosyal bilgiler öğretmenliği bölümünde görülmüştür. Sosyal bilgiler öğretmenliği bölümü öğrencilerinin puanları diğer tüm bölümlere göre anlamlı olarak düşük bulunmuştur. Bu bulgu, öğretmen adaylarının ağaç ve çevre tutumları üzerine öğrenim gördükleri bölümün etkili olduğu şeklinde de yorumlanabilir. Tablo 6.'da öğretmen adaylarının ağaç ve çevre tutumlarının yaşadıkları coğrafi bölge değişkenine göre karşılaştırılmasına ilişkin tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları yer almaktadır.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013

Tablo 6. Öğretmen Adaylarının Ağaç ve Çevreye Yönelik Tutumlarının Yaşadıkları Bölge Değişkenine Göre Anova Sonuçları (n=243)

Coğrafi Bölge	n	($\bar{x}$)	S	p	Fark
1. Akdeniz	32	131.5	12.0	.015*	2,3
2. Karadeniz	13	125.2	22.2		2,4
3. Ege	90	132.1	10.4		6,1
4. Marmara	42	134.2	9.1	.012*	6,3
5. İç Anadolu	41	132.0	11.3		6,4
6. Doğu Anadolu	12	117.5	16.5		6,5
7. Güney Doğu Anadolu	13	126.3	12.7		

(*) p<0.05

Analiz sonuçlarından en yüksek puan Marmara Bölgesinde, en düşük puan ise Doğu Anadolu Bölgesinde yaşayan öğretmen adaylarında görülmüştür. Genel olarak tüm grupların puanı oldukça yüksek bulunsun da Karadeniz Bölgesinin; Ege ve Marmara Bölgelerine göre, Doğu Anadolu Bölgesinin ise Akdeniz, Ege, Marmara ve İç Anadolu Bölgelerine göre anlamlı bir şekilde düşük olduğu saptanmıştır. Bu bulgu, öğretmen adaylarının ağaç ve çevre tutumları üzerine yaşadıkları bölgelerin etkili olduğu şeklinde de yorumlanabilir. Tablo 7.'de öğretmen adaylarının “orman yararı sizce ne üzerinedir” sorusuna verdikleri yanıtların coğrafi bölge değişkenine göre karşılaştırılmasına ilişkin veriler yer almaktadır.

Tablo 7. Öğretmen Adaylarının Yaşadıkları Bölgelere Göre Orman Yararına İlişkin Görüşlerinin Dağılımı (n=243)

Coğrafi Bölge	İnsan Yaşamı	İklim	Hava Kirliliği	Diğer Canlılar
1. Akdeniz (n)	20	7	2	3
(%)	62,5	21,9	6,3	9,4
2. Karadeniz (n)	7	0	2	4
(%)	53,8	0,0	15,4	30,8
3. Ege (n)	59	13	14	4
(%)	65,6	14,4	15,6	4,4
4. Marmara (n)	28	3	6	5
(%)	66,7	7,1	14,3	11,9
5. İç Anadolu (n)	26	4	5	6
(%)	63,4	9,8	12,2	14,6
6. Doğu Anadolu (n)	4	8	0	0
(%)	33,3	66,7	0,0	0,0
7. Güneydoğu Anadolu (n)	3	6	2	2
(n)	23,1	46,2	15,4	15,4
(%)				

Öğretmen adaylarının, bölgelere göre çapraz tablo (cross-table) sonuçlarından Doğu Anadolu ve Güneydoğu Anadolu bölgeleri hariç diğer tüm bölgelerdeki katılımcıların büyük çoğunluğunun orman yararını insan yaşamı üzerine gördükleri bulunmuştur. Doğu Anadolu ve Güneydoğu Anadolu Bölgelerinde yaşayan öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun ise orman yararını iklim üzerine gördükleri bulunmuştur. Öğretmen adayları arasında hiçbir bölgede ise orman yararını ekonomi üzerine gören bulunmamıştır. Tablo 8.'de öğretmen adaylarının “orman yararı sizce ne üzerinedir” sorusuna verdikleri yanıtların öğrenim gördükleri bölüm değişkenine göre karşılaştırılmasına ilişkin veriler yer almaktadır.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013

Tablo 8. Öğretmen Adaylarının Öğrenim Gördükleri Bölümlere Göre Orman Yararına İlişkin Görüşlerinin Dağılımı (n=243)

Okuduğu Bölüm	İnsan Yaşamı	İklim	Hava Kirliliği	Diğer Canlılar
1. Fen Bilgisi Ö. (n)	34	4	8	5
(%)	66,7	7,8	15,7	9,8
2. Sınıf Ö. (n)	40	15	2	1
(%)	69,0	25,9	3,4	1,7
3. Okul Öncesi Ö. (n)	44	8	11	12
(%)	58,7	10,7	14,7	16,0
4. Sosyal Bilgiler Ö. (n)	38	7	9	5
(%)	64,4	11,9	15,3	8,5

Öğretmen adaylarının, öğrenim gördükleri bölümlere göre çapraz tablo (cross-table) sonuçlarından tüm bölümlerde öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun orman yararını insan yaşamı üzerine gördükleri bulunmuştur. Bu bulgu, öğretmen adaylarının ormana bakışlarıyla, öğrenim gördükleri bölümleri arasında bir fark olmadığı şeklinde de yorumlanabilir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırma, eğitim fakültesi öğrencilerinin ağaç ve çevreye yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla yapılmıştır. Bu amaç kapsamında araştırmaya katılan öğrencilerin; cinsiyet, anne ve baba öğrenim durumu, anne ve baba meslek durumu, doğup-büyüdükleri yer, yaşadıkları coğrafi bölge ve okudukları bölüm değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği belirlenmeye çalışılmıştır. Günümüzde küresel boyutlarda ortaya çıkan çevre sorunlarının çözümünde hükümetler tarafından alınan yasal önlemlerin, aile ve toplumsal ortamlarda edinilen bilgilerin yeterli olmadığı görülmektedir. Bu nedenle, çevre ve çevre sorunları konusunda geleceğimiz olan çocuklarımızın eğitilmeleri gerekmektedir. Bu eğitimi verebilecek kişiler ise öncelikle öğretmenlerdir. Bu kişilerin sahip olduğu ekolojik bilgileri, tutum ve davranışları ile çevre duyarlılıkları etkili bir çevre eğitiminin gerçekleştirilebilmesi açısından büyük önem taşımaktadır (Kahyaoğlu, Daban, & Yangın, 2008). Okul öncesi eğitimle başlayıp ilk ve orta öğretim eğitimleri boyunca alacakları iyi bir çevre eğitimi, duyarlı ve bilinçli nesillerin yetişmesinde en önemli basamaktır. Bu nedenle araştırmadaki katılımcılar, okul öncesi, sınıf, fen bilgisi ve sosyal bilgiler öğretmenliği öğrencilerinden oluşturulmuştur.

Bu çalışma sonuçlarına göre katılımcıların anne ve baba öğrenim durumları ile anne ve baba meslek durumlarına bağlı olarak ağaç ve çevre tutumları arasında anlamlı bir ilişki görülmemiştir. Benzer çalışmada Sadık ve Sarı'nın (2010) sınıf öğretmeni adaylarının çevre bilgisi ve çevre sorunlarına yönelik tutumlarını, Zengin ve Kunt'un (2013) ortaokul öğrencilerinin ağaç ve çevreye yönelik tutumlarını belirlemek için yaptıkları çalışmalarında da anne-baba eğitim düzeyi, anne-baba mesleği ve ailenin aylık toplam geliri değişkenleri bakımından öğrencilerin puanları arasında anlamlı farklılıklar bulunmamıştır. Ancak Taycı ve Uysal (2012), ilkököl ve ortaokul öğrencileri ile yaptığı çalışmada ailenin eğitim ve ekonomik durumlarının çocukların çevreye tutum ve davranışlarına olumlu etki yaptığından bahsetmiştir. Taycı ve Uysal, bu durumu sosyo-ekonomik düzeyi yüksek ailelerin çocuklarına daha fazla sundukları sosyal, kültürel ve sportif aktivitelerine bağlı olarak açıklamışlardır. Bu durum ilköğretim öğrencilerinde etkili olmuş olsa da üniversite çağındaki öğrencilerin ailesinden bağımsızlaşması, başka şehirleri görme ve aradaki aktivite farklılıklarının minimize edilmesiyle bu etki ortadan kalkmış olabilir.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013

Eğitim fakültesi öğrencilerinin cinsiyete göre ağaç ve çevreye yönelik tutumları arasında anlamlı bir farkın olduğu bulunmuştur. Kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre ağaç ve çevreye yönelik tutumları daha olumludur. Diğer bir ifade ile bu çalışmada cinsiyet ağaç ve çevreye yönelik tutum üzerinde etkili olmuştur. Öğretmen adaylarıyla yapılan birçok çalışmada bizim bulgularımızla paralellik gösteren sonuçlara ulaşılmıştır. Sama (2003); Erol ve Gezer (2006); Taycı ve Uysal (2012), Doğan (2013); Zengin ve Kunt (2013), farklı eğitim kademelerindeki öğrencilerde yaptıkları çalışmalarda da kızların çevresel tutum puanlarını erkeklerden anlamlı olarak yüksek bulmuşlardır. Yurt dışında yapılan benzer çalışmalarda da kadınların, erkeklere göre çevreye karşı daha olumlu tutumlara sahip oldukları bulunmuştur (Britner, 1999; Esa, 2010). Sadık ve Çakan'a göre (2010) kız öğrencilerin çevre puan ortalamasının erkek öğrencilerden daha fazla olmasının nedeni hemen hemen tüm toplumlarda kadın rolüne yüklenen ideal imajdan kaynaklanıyor olabileceğini ve Sadık ve Sarı (2010) ise toplumun bu alışılmış rol beklentilerinin de kızların çevreye yönelik olumlu tutum ve davranışlar geliştirmelerini destekliyor olabileceğini ifade etmişlerdir.

Öğrenim gördükleri bölüme göre araştırma sonuçlarından, tüm bölümlerin ağaç ve çevreye yönelik tutumları oldukça olumlu düzeylerde bulunmasına rağmen öğrencilerin öğrenim gördükleri bölüme göre ağaç ve çevre tutumları arasında anlamlı bir farkın olduğu saptanmıştır. Tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarından; sosyal bilgiler öğretmenliği bölümü ile fen, sınıf ve okul öncesi bölümleri arasında fen, sınıf ve okul öncesi bölümleri lehine ağaç ve çevreye yönelik tutum puanları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Ağaç ve çevreye yönelik tutum konusunda en başarılı grubun fen bilgisi öğretmen adayları grubu olduğunu, bunları sırasıyla okul öncesi, sınıf ve sosyal bilgiler öğretmenliği adayı gruplarının izlediği görülmüştür. Bu duruma öğretmen adaylarının çevreyle ilgili aldıkları dersler etkili olmuş olabilir. Benzer bir çalışmada Sadık ve Sarı (2010) öğretmen adaylarını çevre dersi alıp almadıklarına göre çevresel tutumlarını karşılaştırdığı çalışmalarında, çevre dersi alan öğretmen adaylarının çevresel davranış tutumlarını daha yüksek bulmuşlardır. Ağaç ve çevreye yönelik tutumları açısından en başarılı grubun fen bilgisi öğretmenliği grubu olduğu görülmesine rağmen tüm bölümlerdeki katılımcıların ağaç ve çevreye yönelik tutumları bakımından oldukça olumlu düzeylerde olduğu bulunmuştur. Altın'ın (2001) biyoloji bölümü ve Erten'in (2005) okul öncesi öğretmen adayları ile yaptıkları çevre ve çevre sorunlarına yönelik çalışmalarında da öğretmen adaylarının tutumlarının oldukça yüksek olduğunu bildirmişlerdir. Wilke'ye göre (1983), çevre eğitiminin başarılı olmasında en önemli faktörün öğretmen olduğunu vurgulamış ve çevre konusunda yeterli bilgi ve olumlu tutuma sahip olmayan öğretmenlerin çevreye duyarlı bireyler yetiştiremeyeceğini öne sürmüştür. Bu nedenle, çevreye karşı olumlu tutuma sahip nesiller yetiştirecek olan öğretmenlerin öncelikle kendilerinin bu konuda olumlu tutuma sahip olmaları gerekmektedir.

Öğretmen adaylarının ağaç ve çevre tutumlarının yaşadıkları bölgelere bağlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarından en yüksek puan Marmara Bölgesinde, en düşük puan ise Doğu Anadolu Bölgesinde yaşayan öğretmen adaylarında görülmüştür. Genel olarak tüm grupların puanı oldukça yüksek bulursa da Karadeniz Bölgesinin; Ege ve Marmara Bölgelerine göre, Doğu Anadolu Bölgesinin ise Akdeniz, Ege, Marmara ve İç Anadolu Bölgelerine göre anlamlı bir şekilde düşük olduğu saptanmıştır. Katılımcılar arasında Ege Bölgesinden daha fazla sayıda öğrenciye rastlanmıştır. Bu durum çalışmanın yapıldığı üniversitenin Ege Bölgesinde bulunuyor olmasıyla açıklanabilir. Bölgelerin dağılımı arasında homojen bir yapı olmadığı için çalışmamızın bulgularına göre Bölgeler arasında anlamlı bir ilişki saptansa da bu konuda bir yargıya varabilmek için daha büyük örneklemelerle ve homojen bir grupta çalışılması gerekmektedir.

Öğretmen adaylarının orman yararına bakışları; öğrenim gördükleri bölüme göre bir farklılık göstermezken, yaşadıkları bölgelere bağlı olarak çapraz tablo sonuçlarından; Doğu

Anadolu ve Güneydoğu Anadolu bölgeleri hariç diğer tüm bölgelerdeki katılımcıların büyük çoğunluğunun orman yararını insan yaşamı üzerine gördükleri bulunmuştur. Köşker (2013) yaptığı çalışmada da öğretmen adaylarının büyük bir kısmının doğayı yaşam alanı olarak tanımladıkları görülmüştür. Doğu Anadolu ve Güneydoğu Anadolu Bölgelerinde yaşayan öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun ise orman yararını iklim üzerine gördükleri bulunmuştur. Bu durum Doğu Anadolu ve Güneydoğu Anadolu Bölgelerinde yaşayanların ağır geçirdikleri kış şartlarına bağlı olarak açıklanabilir. Bu bulgu, öğretmen adaylarının ormana bakışlarıyla, yaşadıkları bölgeler arasında bir ilişkinin olduğu şeklinde de yorumlanabilir. İlgi çekici bir nokta olarak orman yararını ekonomi üzerine gören hiçbir katılımcının olmamasıdır. Bu durum katılımcılardan hiçbirinin ailesinin geçim kaynağının orman olmamasından kaynaklanabileceği gibi ekonomi üzerine etkisini diğerlerine göre daha önemsiz görmelerinden de kaynaklanıyor olabilir.

Bu araştırmada, çevre sorunlarının yoğun bir şekilde yaşandığı Türkiye’de eğitim fakültesi öğrencilerinin ağaç ve çevreye yönelik tutum puanlarının oldukça yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin ağaç ve çevreye yönelik oldukça yüksek düzeyde olumlu tutuma sahip olmaları, çevre sorunlarının önlenmesi ve yaşanabilir bir çevre oluşturulması için büyük önem taşımaktadır. Çevre eğitiminin, artan çevre problemlerinin kontrol altına alınmasında ve çevreye karşı duyarlı bireyler yetiştirilmesinde önemi oldukça fazladır. Etkili bir çevre eğitimi sonuçlarını hemen göstermekte ve öğrencilerin davranış ve bilgi düzeylerinde farklılıklar görülmektedir. Özellikle çocukların çevreyi daha iyi tanımasını sağlayacak eğitim gezileri, çevreye yönelik olumlu tutum kazandırmada uzun dönemde oldukça etkileri olmaktadır (Farmer, Knapp & Benton (2007).

Üniversiteler de çevre ve çevre sorunlarına ilgi uyandırabilmek için, çevre konusunda konferans, panel, seminer gibi faaliyetler düzenlenmenin yanı sıra doğa gezileri ve öğrencilerin ağaç dikim faaliyetlerine katılımları ile öğrencilerin kalıcı ve anlamlı öğrenmelerine katkı sağlamasının yanı sıra tutumlarındaki değişikliklerin davranışa dönüşmesine katkıda bulunulabilecektir.

KAYNAKÇA

- ALP, E., ERTEPINAR, H., TEKKAYA, C. ve YILMAZ, A. (2006). A Statistical analysis of children’s environmental knowledge and attitudes in Turkey. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 15 (3), 210– 223.
- ALTIN, M. (2001). *Environment education in biology student teachers*. MA Thesis. The Institute of Educational Sciences, The Department of Biology, Ankara.
- ALTUNOĞLU, B. D. ve ATAV, E. (2009). Ortaöğretim öğrencilerinin çevre risk algısı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36, 1-11.
- ATASOY, E. ve ERTÜRK, H. (2008). İlköğretim öğrencilerinin çevresel tutum ve çevre bilgisi üzerine bir alan araştırması. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10 (1), 105-122.
- AYDIN, F. (2010), Coğrafya öğretmen adaylarının çevre sorunları ve çevre eğitimi hakkındaki görüşleri (Gazi üniversitesi örneği), *International Online Journal of Educational Sciences* (IOJES), 2 (3), 818-839.
- AYDIN, F. ve ÇEPNİ, O. (2010). University students’ attitudes towards environmental problems: a case study from Turkey. *International Journal of the Physical Sciences*, 5 (17), 2715-2720.
- AYDIN, F. ve KAYA, H. (2011) "Sosyal bilimler lisesi öğrencilerinin çevre duyarlılıklarının değerlendirilmesi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 24, 229-257.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013



- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş. (2008). Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı. Ankara: Pegem Akademi.
- BOWKER, R. (2007). Childrens' perceptions and learning about tropical rainforests. an analysis their drawings. *Environmental Education*, 13 (1): 75-96.
- BRİTNER, S.L., 1999. Moral voices in environmental education: The relationship to gender and gender orientation. American Educational Research Assosiation Annual Meeting, April 19-23. Montreal, Canada.
- DENİŞ, H. ve GENÇ, H. 2007. Çevre bilimi dersi alan ve almayan sınıf öğretmenliği öğrencilerinin çevreye ilişkin tutumları ve çevre bilimi dersindeki başarılarının karşılaştırılması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (13): 20-26.
- DIENNO, C. M. & HİLTON, S. C. 2005. High school students' knowledge, attitudes, and levels of enjoyment of an environmental education unit on nonnative plants. *The Journal of Environmental Education*, 37 (1), 13-25.
- DOĞAN, E.E. (2013). Knowledge levels and attitudes of prospective teachers and biologist candidates towards the environment. *Elementary Education Online*, 12 (2), 413-424.
- EROL, G.H. & GEZER, K. (2006). Prospective of elementary school teachers' attitudes toward environment and environmental problems. *International Journal of Environmental and Science Education*, 1 (1), 65-77.
- ERTEN, S. 2005. An analysis of pre-school education department student teachers' environmental friendly behaviours. HU. *The Journal of Education Faculty*, 28, 91-100.
- ESA, N. (2010). "Environmental Knowledge, Attitude and Practices of Student Teachers," *International Research in Geographical and Environmental Education*, 19 (1) 39-50.
- FARMER, J., KNAPP, D. & BENTON, G. M. (2007). An Elementary School Environmental Education Field Trip: Long-Term Effects on Ecological and Environmental Knowledge and Attitude Development. *The Journal of Environmental Education*, 38 (3), 33-42
- HARRİS, F. Global Environmental Issues. Chichester, UK, 2004.
- KAPTAN, S. (1998). *Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri*. Tekışık Web Ofset Tesisleri, Ankara.
- İNCEKARA, S. ve TUNA, F. (2010). Ortaöğretim Öğrencilerinin Çevresel Konularla İlgili Bilgi düzeylerinin Ölçülmesi: Çankırı İli Örneği. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 22, 168-182.
- KAPTAN, S. (1998). *Bilimsel Araştırma ve istatistik teknikleri*. Ankara: Tekışık Web Ofset Tesisleri.
- KARASAR, N. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemi* (22. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- KAHYAOĞLU, M., DABAN, Ş. ve YANGIN, S. (2008). İlköğretim öğretmen adaylarının çevreye yönelik tutumları. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 42-52.
- KASAPOĞLU, A. & TURAN, F. (2008). Attitude- Behaviour Relationship in Environmental Education: A Case Study From Turkey. *International Journal of Environmental Studies*, 65 (2), 219-231.
- KÖŞKER, N. (2013). İlkokul Öğrencileri ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Doğaya İlişkin Algıları ve Sorumluluklarına Yönelik Düşünceleri. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8 (3), 341-355.

- KUNT, H. (2013). Ağaç ve Çevreye Yönelik Tutum Ölçeği Geliştirilmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 38, 253-262.
- MALONE, K. & TRANTER, P. (2003). Children's environmental learning and the use, design and management of schoolgrounds. *Children, Youth and Environments*, 13 (2), 1-30.
- MEYDAN, A. & DOĞU, S. (2008). İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Çevre Sorunları Hakkındaki Görüşlerinin Bazı Değişkenlere Göre Değerlendirilmesi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 267-277.
- ÖZDEN, M. (2008). Environmental awareness and attitudes of student teachers. An empirical research. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 17 (1), 40-55.
- ÖZMEN, D., ÇETİNKAYA, A. Ç. & NEHİR, S. (2005). Üniversite öğrencilerinin çevre sorunlarına yönelik tutumları. *TSK Korumucu Hekimlik Bülteni*, 4 (6), 330-344.
- PHENICE, L. A. & GRIFFORE, R. J. (2003). Young children and the natural world. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 4 (2), 167-171.
- SADIK, F. ve ÇAKAN, H. (2010). Biyoloji bölümü öğrencilerinin çevre bilgisi ve çevre sorunlarına yönelik tutum düzeyleri. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19 (1), 351-365.
- SADIK, F. ve SARI, M. (2010). Student teachers attitudes towards environmental problems and their level of environmental knowledge. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39, 129-141.
- SAĞIR S., ASLAN O. ve CANSARAN, A. (2008). İlköğretim Öğrencilerinin Çevre Bilgisi ve Çevre Tutumlarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *İlköğretim Online E-Dergi*, 7 (2), 496-511.
- ŞAMA, E. (2003). Öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik tutumları. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23 (2), 99-110.
- ŞAHİN, K. & GÜL, S. (2009). Ortaöğretim Öğrencilerinin Çevre Bilgisi, Davranışı ve duyarlılıklarının Araştırılması. Samsun Örneği. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17 (2):541-556.
- TAYCI, F. & UYSAL, F. (2012). Determination of the Level of Environmental Knowledge, Consciousness and Environmental Attitudes of Elementary Education Students in Corlu, Turkey. *Journal of Environmental Protection and Ecology* 13, No 2A, 1131-1138
- TSEKOS, C. A., MATTHOPOULOS D. P. Ethics, Science and the Environment: the Need for a New Environmental Worldview. *International J. of Environmental Studies*, 66 (6), 679 (2009).
- UZUN, N. ve SAĞLAM, N. (2006). Orta öğretim öğrencileri için çevresel tutum ölçeği geliştirme ve geçerliliği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 240-250.
- VLAARDINGERBROEK, V. & NEIL TAYLOR, T. G. (2007). The Environmental Knowledge and Attitudes of Prospective Teachers in Lebanon: A comparative study. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 16 (2), 120-134.
- WİLKE, R. J. (1983). Mandating preservice environmental education teacher training: The Wisconsin Experience. In J. A. Gustafson, et al., (Eds), *Proceeding of the First National Congress for the Environmental Education Futures: Policies and Practices* (p. 63-64). Burlington, Vermont.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013



- YILMAZ, O., BOONE, W. J. & ANDERSEN, H. O. (2004). Views of elementary and middle school Turkish students toward environmental issues. *International Journal of Science Education*, 26 (12), 1527-1546.
- YÜCEL, A.S. & MORGİL, F.İ. (1998). Yükseköğretimde çevre olgusunun araştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 84-91.
- YURTSEVEN, E., VEHİD, S., KÖKSAL, S. ve ERDOĞAN, S. (2010). İstanbul üniversitesi sağlık hizmetleri meslek yüksekokulu öğrencilerinin çevresel riskler konusundaki duyarlılıkları. *F.Ü. Sağ. Bil. Tıp Dergisi*, 24 (3):193-199.
- ZENGİN, U. ve KUNT, H. (2013). Ortaokul Öğrencilerinin Ağaç ve Çevreye Yönelik Tutumlarının İncelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10 (23), 155-165.

AN ANALYSIS OF POSPECTIVE TEACHERS' ATTITUDES TOWARDS TREES AND ENVIRONMENT

EXTENDED ABSTRACT

İntroduction and Purpose

Today, there is a developing consensus that education is a leading solution for environmental problems. In order to be taught of the environmental problems the identification of students' prior knowledge and misconceptions is crucial. Teachers can help the students supporting their awareness and environmental information considering their natural curiosity and interests. However, a teacher who is sensitive to nature and has a positive attitude can be effective for transmitting information about nature. (Phenice and Griffiore, 2003; Malone and Tranter, 2003). Therefore, prospective teachers' training in this regard, and to raise their awareness and consciousness are important. This study aims to determine the students of Dumlupınar University Faculty of Education, Department of Elementary Education, Primary Education, Social Sciences Teaching, Preschool Education and the students who are studying in the Department of Science Education attitudes towards tree and environment.

Views of the students of Dumlupınar University, Faculty of Education on tree and nature;

- 1) Gender,
- 2) Educational levels of parents,
- 3) Occupational status of parents,
- 4) Home country,
- 5) Geographical region they live in,
- 6) Is there a significant variable according to their programs/departments?

Method

This study which tries to determine the attitudes of the students' of Faculty of Education towards tree and nature is composed of two parts. There are questions for the personal information of the students in the first part of the study; in the second part, there is a questionnaire -developed by Kunt (2013)- of 29 items entitled "Tree and Nature Attitude Scale". Cronbach's alpha coefficient of reliability of the Attitudes Scale was found to be 0.94. For statistical analysis of the collected data, descriptive statistical methods (mean, $\pm$ standard deviation, frequency, percentage) as well as independent samples T-test, one-way ANOVA and LSD test cross-table are used.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013



Study Group

This study is conducted with 243 students (187 female-56 male) in their third year of Kütahya Dumlupınar University Faculty of Education, Department of Elementary Education, Primary Education, Social Sciences Teaching, Preschool Education and the students who are studying in the Department of Science Education.

Findings

According to the results of the study, it is found that while the attitudes of students' towards tree and nature show a statistically significant difference according to gender, geographical location, and the field of study. However there is not a significant difference between educational level and occupational status of the students' parents and their attitude towards tree and nature. When their views on the benefits of forests are compared; though the students from Eastern and Southeastern Anatolia regions find forest beneficial for the climate, the students from the other regions considers the forest beneficial for human life.

Conclusion, Discussion and Implications

This study aims to analyze attitudes of the student s' of Faculty of Education towards trees and environment. It is tried to determine whether the attitudes of the participant students about tree and nature show significant difference according to gender, educational levels of the parents, occupational status of the parents, the country they born and grow, the geographical region they live in and their departments/programs they study. A good environmental education, which starts at preschool education and continues through primary and elementary education, is a first step for the growth of sensitive and conscious generation. Therefore, the participants of the study are selected from the students of Preschool Education Program, Primary Education Department, Social Sciences Teaching Program, and Department of Science Education.

It is found in this study that there is a significant difference between the attitudes of the students of Faculty of Education towards tree and environment according to gender. Female students' attitudes are much higher than male student toward tree and environment. In other words, gender is effective for their attitudes towards tree and environment. Our findings show parallel results with many other studies conducted by teacher candidates. (Şama, 2003; Erol ve Gezer, 2006). In a research conducted by Doğan (2013), in which teachers' attitudes towards environment are determined, it is found that the result statistically and significantly higher for girls. Sadık and Çakan (2010) remark that the reason why the girls average score of environment is higher than boy is the perception of ideal image which refers to the role of woman in almost every society. Sadık & Sarı (2010) assert that even the habitual expectations on the role of the woman in society may support female students to develop positive attitudes towards tree and environment.

Statistically significant difference is found for the attitudes of the between students born and grew up in the village and the students born and grew up in city towards tree and environment and it is expressed that this difference is in favor of the students living in the city. Nowadays, the environmental problems such as the increasing population, the destruction of trees owing to opening of new residential areas accompanied by urbanization and industrialization in the city may increase awareness and the positive attitudes towards tree and environment for the student living in the city.

Thought the most successful group is Science teachers, all the participants of the study in each department has got positive results in terms of their attitudes towards trees and environment and it is a positive finding. Because Wilke (1983) stressed that the most important factor in environmental education is the teacher and he claims that teachers who lack of positive attitudes

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013



towards environment are not able to raise individuals who are sensitive to environment. Therefore, the teachers who will raise environment conscious individuals primarily should have positive attitudes in this regard.

Though the views of teacher candidates on the benefits of forests does not show any change, cross table result considering geographical locations show that the students in all parts of Turkey except for the students from East and Southeast Anatolian regions views the benefits of forests are related with human life. Most of the teacher candidates living in East and Southeast Anatolian regions view the benefits of forests about climate. This can be explained as due to severe winter conditions that people living in the East and Southeast Anatolian regions experience. This finding shows that there is no relation between the views of teacher candidates towards forest and the region they live in. This result may either appear because of none of the participants' families are bound forest for the source of income or they view the effect of forest on the economy is less important.

As a result of this study, it is found that in our country in which a lot of environmental problems take place, the students of the Faculty of Education have high levels of attitudes towards trees and environment. The students' fairly high levels of attitudes towards trees and environment are very important for the prevention of environmental problems and creating a livable environment. Universities may organize activities such as conferences, panels, seminars in order to arouse interest. Nature trips and the participations of the students in planting of trees can be the trainings that are used for this purpose. These kinds of activities, promote permanent learning of the students, they may also contribute to the change of their attitudes and turn behaviors.



BİYOLOJİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ BAĞIMSIZ KELİME İLİŞKİLİNDİRME TESTİ VE ÇİZME-YAZMA TEKNİĞİYLE “OSMOZ” KAVRAMI KONUSUNDAKİ BİLİŞSEL YAPILARININ BELİRLENMESİ*

*Hakan KURT***

*Gülay EKİCİ****

ÖZET

Öğrenme, öğrenciye öğretilenlerle öğrencinin zihninde var olan mevcut kavramlar arasındaki etkileşim sonucunda gerçekleşmektedir. Bu nedenle, öğrencilerin bilişsel yapılarında yer alan mevcut kavramların tespit edilmesi ve ortaya çıkarılması öğrenmede önemli bir yer tutmaktadır. Bireylerin öğrenme sonucunda oluşan bilişsel yapılarını açıklamak oldukça zor olup, ancak anahtar kavramlar hakkında düşüncelerini ortaya çıkararak bu yönde oldukça önemli veriler sağlanabilir ve bireylerin bilişsel yapıları ortaya konulabilir. Bu çalışmanın amacı, biyoloji öğretmen adaylarının osmoz kavramıyla ilgili bilişsel yapılarını ve alternatif kavramlarını tespit etmektir.

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Veriler toplam 44 biyoloji öğretmen adayının katılımıyla toplanmıştır. Verilerin toplanmasında bağımsız kelime ilişkilendirme testi ve çizme-yazma tekniği kullanılmıştır. Elde edilen veriler içerik analizine göre analiz edilmiştir. Kodlayıcılar arasındaki ortalama güvenirlik katsayısı bağımsız kelime ilişkilendirme testi için % 96 olarak hesaplanırken çizme yazma tekniği için ise %93 olarak bulunmuştur. Diğer taraftan katılımcıların osmozla ilgili bilişsel yapılarının modelinin oluşturulmasında NVivo9.3 programından yararlanılmıştır.

Araştırma sonunda, öğretmen adaylarının osmozla ilgili bilişsel yapıları bağımsız kelime ilişkilendirme testi ve çizme-yazma tekniğinde osmoz kavramıyla ilgili belirttikleri kelimelerden oluşmuştur. Bu kapsamda veriler toplam 5 kategori altında toplanmıştır Bunlar, “osmoz tanımlama”, “osmozun gerçekleştiği yerler ve yapılar”, “osmoz ortamları”, “bitkilerde osmozun önemi”, “osmozda madde taşınma şekilleri ve maddelerin özellikleri” şeklinde sıralanmıştır. Ayrıca öğretmen adaylarının kategorilerde osmozla ilgili bazı alternatif kavramlara sahip oldukları da belirlenmiştir. Bu araştırmanın farklı ölçme araçları kullanılarak ve farklı katılımcılarla yapılması önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: Alternatif Kavramlar, Bağımsız Kelime İlişkilendirme Testi, Bilişsel Yapı, Çizim-Yazım Tekniği, Osmoz

*Bu makale Crosscheck sistemi tarafından taranmış ve bu sistem sonuçlarına göre orijinal bir makale olduğu tespit edilmiştir.

** Yrd. Doç. Dr. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, OFMAE Bölümü, Biyoloji Eğitimi Bilim Dalı, kurthakan1@gmail.com

*** Doç. Dr. Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretimi ABD. gulayekici@yahoo.com

DETERMINING BIOLOGY STUDENT TEACHERS' COGNITIVE STRUCTURE ON THE CONCEPT OF "OSMOSIS" THROUGH THE FREE WORD-ASSOCIATION TEST AND THE DRAWING- WRITING TECHNIQUE

ABSTRACT

Learning occurs as a result of an interaction between what the student learns and the concepts already existing in her mind. For this reason, determining and revealing the existing concepts in students' cognitive structures is of importance for learning. It is highly difficult to account for students' cognitive structures that are formed as a result of learning, however; significant data can be obtained by unveiling their opinions through key concepts, and thus individuals' cognitive structures can be revealed. The aim of the current study is to investigate student biology teachers' cognitive structures related to "osmosis". Average reliability between coders was found to be 96% for the free word association test and 93% for the draw-write technique. On the other hand, NVivo9.3 software was used in forming the model on students' cognitive structures.

As the research design of the study, the qualitative research method was applied. The data were collected from 44 student biology teachers. The free word-association test and the drawing-writing technique were used as data collection instruments. The data were subject to content analysis and divided into categories through coding. In the analysis, the categories were formed and determined through the results of word-association test and drawing-writing test which were completed by the student biology teachers. With the help of these categories, the cognitive structures of student biology teachers were explained. The data collected through the study were divided into 5 categories (defining osmosis, osmosis locations and structures, osmosis environments, the importance of osmosis in plants, the substance transport forms in osmosis and properties of the substance). On the other hand, it was determined that student biology teachers had alternative concepts related to osmosis. It is suggested that to determine cognitive structures, further research could be conducted selecting different research participants and using different data collection instruments.

Key Words: Alternative Concepts, Free Word Association Test, Cognitive Structure, Drawing- Writing Technique, Osmosis

1.Giriş

Biyoloji dersi canlıların yaşamına ait bilimsel bilgileri öğretmeyi amaçlayan temel derslerden biridir. Oldukça ilgi çekici bir ders olmasına rağmen, yıllardır yapılan araştırmalarda öğrencilerin öğrenmekte güçlük çektikleri dolayısıyla bilişsel yapılarını oluşturmakta zorlandıkları derslerden biri olduğu vurgulanmaktadır (Bahar, Johnstone ve Hansell, 1999; Cimer, 2012; Jones ve Rua, 2006; Lukin, 2013; Lazarowitz ve Penso, 1992; Prokop, Prokop ve Tunnicliffe, 2007; Seymour ve Longdon, 1991; Udovic, Morris, Dickman, Postlethwait ve Wetherwax, 2002; Treagust, 1988). Aslında canlıların incelenmesini amaçlayan bir ders olması açısından ilgi çekici

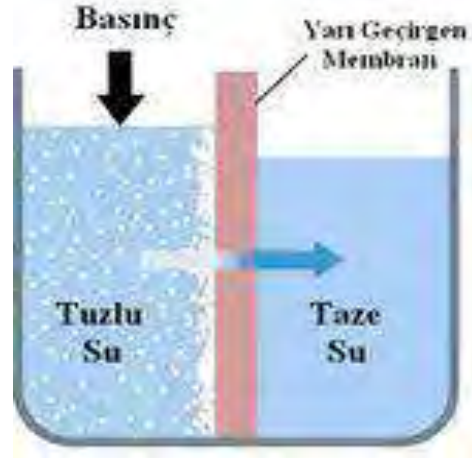
Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013



olmasına rağmen, öğrencilerin konularda biyolojik organizasyon seviyesinde mikro-makro bütünlüğü-ilişkiyi kavrayamamaları ve gözle görülemeyen soyut konuların olmasından kaynaklı olarak öğrencilerin öğrenirken zorlandıkları belirlenmiştir (Jones ve Rua, 2006; Lukin, 2013). Bu durum öğrencilerin kavramları zihinlerinde ilişkilendirmekte zorlandıklarını ifade etmektedir.

Biyoloji alanında günlük yaşantımızda bildiğimiz pek çok kavram bilimsel olarak mikro veya makro seviyede açıklanabilmektedir. Bu kavramlardan biri “OSMOZ” kavramıdır. Genel olarak, osmoz, “suyun difüzyonu veya suyun az yoğun olduğu ortamdan çok yoğun olduğu ortama seçici geçirgen bir zardan enerji harcanmadan geçişidir. Bu tanımda, seçici geçirgen zardan kasıt, çözünenleri geçirmeyen fakat çözücülerini geçiren bir zardır (Şekil 1).



Şekil 1: Osmoz nedir?

Biyolojik süreçler açısından oldukça önemli ve biyoloji dersinde bilişsel yapılarını başarıyla oluşturabilmeleri için öğrencilerin öğrenmesi gereken kavramlardan biridir. Bilindiği gibi öğrenmenin nasıl olduğu konusunda hala araştırmalar devam etmekte ve bu konuda pek çok varsayım bulunmaktadır. Bilişsel yapı da, bir öğrencinin uzun süreli belleğindeki kavramların ilişkilerini simgeleyen ve varsayıma dayanan bir yapıdır. Kavram kendisinin anlamını taşıdığı diğer kavram grubuyla ilişkilendirildiğinde söz konusu kavramla ilgili anlamı ve öğrencilerin bilişsel yapıları ortaya çıkmaktadır. Kavram bilgisi sadece kavramı tanımak veya kavramın tanımını ve adını bilmek değil, aynı zamanda kavramlar arasındaki geçişleri ve ilişkileri görebilmektir. Ne zaman yeni bilgi eski bilgi ile uygun bir şekilde ilişkilendirilebilirse o zaman söz konusu kavramla ilgili bilişsel yapıları oluşmaktadır (Skemp, 1971). Bireylerin bilişsel yapılarını açıklamak oldukça zor olup, ancak anahtar kavramlar hakkında düşüncelerini ortaya çıkararak bu yönde oldukça önemli veriler sağlanabilir ve bireylerin bilişsel yapıları ortaya konulabilir (Gilbert, Boulter ve Rutherford, 1998a; Gilbert Boulter ve Rutherford, 1998b; Gilbert ve Boulter, 2000). Kavramlar hakkındaki araştırmalar bireylerin o kavramla ilgili bilişsel yapılarına ait modellerini ortaya çıkarmaktadır.

Pek çok öğrenme kuramının farklı vurguları olmasına rağmen, özellikle son yıllarda yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının etkisi kavramsal anlamayı ve kavramsal değişimi belirlemede farklı yöntem ve stratejilerin kullanımını gündeme getirerek (Vance, Miller ve Hand, 1995) bilişsel yapının ortaya çıkartılmasını sağlamaktadır. Alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri kapsamında yer alan bu teknikler, öğrencilerin sadece sahip oldukları bilgileri değil;

öğrencilerin kavramlar arasındaki ilişkilerini, bilişsel yapılarını, var olan bilgileriyle yeni bilgileri ilişkilendirip anlamlı öğrenmeyi sağlayıp sağlamadıklarını ve zihinlerinde oluşturdukları bilgilerle doğal dünyadaki olayların işleyişi arasındaki benzerlikleri ne ölçüde anladıklarını (Bahar, 2003; Bahar, Nartgün, Durmuş ve Bıçak, 2006) ve sahip oldukları alternatif kavramlarını belirlemekte kullanılmaktadırlar. Bu çalışmada da kullanılan bağımsız kelime ilişkilendirme testi ve çizme-yazma tekniği en önemli ölçme araçlarındandır.

1.1. Osmoz Kavramı Üzerine Yapılan Kavramsal Yapı Araştırmaları

Osmoz biyoloji dersi öğretim programının temel kavramlarındandır. Cook Carter ve Wiebe (2008) osmozun hücreler ve hücrelerin çevreleriyle ilişkisini, yaşayan organizmalar arasındaki denge ve su taşınması sırasındaki madde değişimini, canlılığın temel işlemlerini, canlı vücudundaki bazı biyolojik olayları anlayabilmek için anahtar kavramlardan biri olduğunu vurgulamışlardır. Yapılan araştırmalarda osmoz konusunun anlaşılması zor olan konulardan biri olduğu ve öğrencilerin alternatif kavramlarının yaygın olduğu belirtilmektedir (She, 2004; Tarakçı, Hatipoğlu, Tekkaya ve Özden, 1999; Tekkaya, Şen ve Özden, 1999; Tekkaya, 2003).

Bu kapsamda; lise öğrencilerinin “*maddenin kinetik enerjisi*”, “*maddenin tanecikli yapısı ve rastgele hareketi*”, “*konsantrasyon ve esneklik*”, “*osmoz ve difüzyon üzerine yaşam gücünün etkisi*”, “*hücre zarları*”, “*difüzyon süreci*”, “*osmoz süreci*”yle ilgili alternatif kavramları tespit edilmiştir (Odom, 1995; Odom ve Barrow, 1995a; Odom ve Barrow, 1995b; Odom ve Kelly, 2001; Tomažič ve Vidic, 2012). Biyoloji öğretmen adaylarının “*osmoz, seçici geçirgen bir zarla ayrılmış ortamlarda, su moleküllerinin hipertonik ortamdan, hipotonik ortama geçmesi olayıdır*”, “*hipertonik ortama bırakılan bir bitki hücresinin merkezi vakuolündeki su, dış ortamda bulunan tuz molekülleri tarafından çekilir*” şeklinde alternatif kavramları olduğu belirlenmiştir (Aykurt ve Akaydın, 2009).

İlgili literatürden verilen araştırma örneklerinde de görüldüğü gibi; öğrencilerin osmoz konusunda pek çok alternatif kavramlara sahiptirler. Bu noktada bağımsız kelime ilişkilendirme testi ve çizme-yazma tekniği kullanılarak öğrencilerin bilişsel yapıları belirlenebilmekte ve alternatif kavramları ortaya çıkartılabilmektedir. Ancak konuyla ilgili literatür taramasında bağımsız kelime ilişkilendirme testi ve çizme-yazma tekniği kullanılarak biyoloji öğretmen adaylarının “osmoz” kavramıyla ilgili kavramsal yapılarını araştıran herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Dolayısıyla bu araştırma sonuçlarının konuyla ilgili literatüre oldukça nitelikli veriler kazandıracağı düşünülmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, biyoloji öğretmen adaylarının bağımsız kelime ilişkilendirme testi ve çizme-yazma tekniği kullanılarak “osmoz” konusundaki bilişsel yapılarını ve alternatif kavramlarını belirlemektir.

2.Yöntem

2011–2012 eğitim-öğretim yılının bahar döneminde yapılan bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırmalar bir olguyu katılımcıların bakış açılarından görebilmeyi ve onların bakış açısına ait süreçleri ortaya koymayı, detaylı veri toplamayı amaçlayan araştırma yöntemidir (Creswell, 1994; Patton, 1990; Yıldırım ve Şimşek, 2000). Bu çalışmada da, biyoloji öğretmen adaylarının “osmoz” konusundaki bilişsel yapıları ve bu kapsamda “osmoz” konusundaki alternatif kavramları detaylı bir şekilde nitel araştırma yöntemiyle tespit edilmiştir.

2.1.Çalışma Grubu

Çalışmaya Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesinin biyoloji öğretmenliği bölümüne kayıtlı 4. ve 5. sınıfta öğrenim gören toplam 44 biyoloji öğretmen adayı katılmıştır. Konu hakkında detaylı verilerin toplanması gerektiği, verilerin niteliğinin yüksek olması ve “osmoz” konusunu okullarda öğrencilere öğretmekle görevli olacak olan biyoloji öğretmen adaylarıyla yapılması gerektiği gibi nedenlerden dolayı, bu araştırmada amaçlı çalışma grubu seçilmiştir. Amaçlı örneklem seçimindeki problemleri (Coyne, 1997; Given, 2008; Patton, 1990) en aza indirebilmek için bazı kriterler dikkate alınmıştır. Bu kapsamda öğretmen adaylarının seçiminde biyoloji alan derslerini almış, çalışmaya gönüllü katılmak istemek, biyoloji eğitimi bölümünde kayıtlı son sınıf öğrencisi ve son sınıf derslerini almış 4.sınıf öğrencisi olmak, araştırmacının kolay ulaşılabilirliği gibi kriterler dikkate alınmıştır. Bu kriterlerden dolayı 4. ve 5. sınıf öğrencileri araştırmaya katılmıştır. Öğrencilerin 35’i (%79.5) bayan ve 9’u (%20.5) erkektir. 19’u (%43.20) dördüncü sınıfta ve 25’i (%56.80) beşinci sınıfta kayıtlıdır.

2.2.Veri Toplama Araçları

Veri toplama aracı olarak; bağımsız kelime ilişkilendirme testi ve çizme-yazma tekniği kullanılarak, katılımcıların “osmoz” kavramıyla ilgili kavramsal yapılarında detaylı veri toplanması amaçlanmıştır. Belirtilen ölçme araçlarının uygulanması sırasında öğrencilere gerekli süre ve anlamakta zorluk çektikleri noktaların açıklanmasına özen gösterilmiştir. Aşağıda bu ölçme araçları hakkında bilgiler verilmektedir;

Bağımsız Kelime İlişkilendirme Testi: Fen alanındaki birçok araştırmada veri toplamak amacıyla kullanılan bu tekniğin (Aydın ve Taşar, 2010; Ercan ve Taşdere, 2010; Köseoğlu ve Bayır, 2011; Nakiboğlu, 2008; Özatalı ve Bahar, 2010; Timur ve Taşar, 2011; Torkar ve Bajd, 2006), son yıllarda sosyal alanlarda da kullanıldığı görülmektedir (Bahar ve Kılıçlı, 2001; Çiftçi, 2009; Işıklı, Taşdere ve Göz, 2011).

Bağımsız kelime ilişkilendirme testi kavramlarla ilgili, bireylerin bilişsel yapısını ve bu yapıdaki kavramlar arası bağları, yani bilgi ağını çözümlemek, uzun dönemli hafızasında bulunan kavramlar arasındaki ilişkilerin yeterli olup olmadığını tespit etmek amacıyla kullanılan en yaygın tekniklerden biridir (Atasoy, 2004; Bahar ve Kılıçlı, 2001; Bahar ve Özatalı, 2003; Cardellini ve Bahar, 2000; Hovardas ve Korfiatis, 2006). Bu teknik, zihine gelen fikirleri sınırlamadan bağımsız olarak uyarıcı kelimeyle ilişkili cevaplama varsayımına dayanır (Bahar, Johnstone ve Sutcliffe, 1999; Sato ve James, 1999). Bu araştırmada biyoloji öğretmen adaylarına bağımsız kelime ilişkilendirme testini tamamlamaları için “Osmoz” kavramı uyarıcı kelime sorulmuştur. Şekil 2’de kelime ilişkilendirme testiyle toplanan verilere katılımcılardan K33’e ait bir örnek verilmiştir.

Osmoz-1 :.....

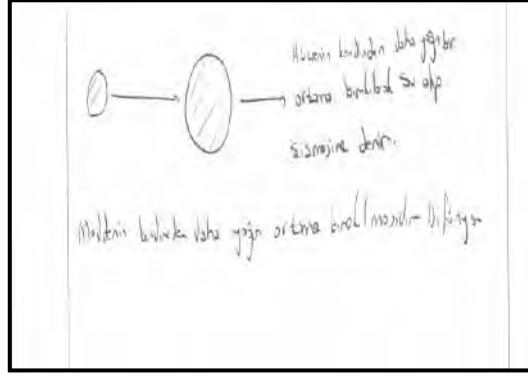
Osmoz-2 :.....

Osmoz-3 :.....

Osmoz-4 :.....

Osmoz-5 :.....

Cümle :.....



Şekil 3: K21'e ait cevap kâğıdı

2.3.Verilerin Analizi

Veri analizine başlamak için öncelikle katılımcıların cevap kâğıtları 1'den 44'e kadar numaralandırılmıştır. Veriler içerik analizi yöntemine göre analiz edilmiştir. İçerik analizinde temel amaç, verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bağımsız kelime ilişkilendirme testinden elde edilen veriler kelime sayısı, cevap sayısı ve anlamsal ilişki tekniği kullanılarak analiz edilmiştir (Atasoy, 2004). Aynı anlamla cevaplanan kelimeler en sık tekrar edilen kelimeler altında sınıflandırılmıştır. İlişkisiz olarak görülen ve diğer kelimelerle ilişkisi olmayan birçok kelime ve 1 kez tekrarlanan kelimeler değerlendirmeye alınmamıştır. Kelimeler anlamsal ilişki kriteri kullanılarak kategorize edilmiş ve kelimelerin frekansları hesaplanmıştır (Daskolia, Flogaitis ve Papageorgiou, 2006; Kostova ve Radoynovska, 2008; Kostova ve Radoynovska, 2010).

Çizme-yazma tekniğinde ise osmoz kavramıyla ilgili çizim-yazım verileri içerik analizi yöntemine göre analiz edilmiş, f ve % değerleri verilmiştir. Katılımcıların osmoz kavramıyla ilgili çizimleri belirli kategori ve alt kategoriler altında toplanmıştır. Hem bağımsız kelime ilişkilendirme testinde hem de çizme-yazma tekniğinde metin içinde katılımcıların açıklamaları katılımcı numarası belirtilerek “ ” (K30) şeklinde aynen alıntı yapılarak verilmiştir.

Araştırma sonuçlarının geçerliğini sağlamak amacıyla iki işlem gerçekleştirmiştir:

(a) Verilerin kodlanması ve veri analiz süreci (kavramsal kategoriye nasıl ulaşıldığı) detaylı bir şekilde açıklanmıştır (Hruschka, Schwartz, St. John, Picone-Decaro, Jenkins ve Carey, 2004).

(b) Araştırmada elde edilen kategorilere her biri için onu en iyi temsil ettiği varsayılan öğretmen adaylarının görüşlerinden örnekler seçilerek bulgular kısmında yer verilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Ayrıca güvenilirliği sağlamak için ise, araştırmada ulaşılan kavramsal kategori altında verilen kodların söz konusu kavramsal kategorileri temsil edip etmediğini teyit etmek amacıyla iki araştırmacının kodları ve kodlara ilişkin kategorileri karşılaştırılmıştır. Bu şekilde yapılan veri analizinin güvenilirliği; $[Görüş\ birliği / (Görüş\ birliği + Görüş\ ayrılığı) \times 100]$ formülü kullanılarak hesaplanmıştır (Miles ve Huberman, 1994). Kodlayıcılar arasındaki ortalama güvenirlik katsayısı bağımsız kelime ilişkilendirme testi için % 96 olarak hesaplanırken çizme yazma tekniği için ise %93 olarak bulunmuştur.

Diğer taraftan katılımcıların osmozla ilgili bilişsel yapılarının modelinin oluşturulmasında NVivo9.3 programından yararlanılmıştır.

3.Bulgular

Bu bölümde veriler bağımsız kelime ilişkilendirme testiyle elde edilen bulgular ve çizim-yazım tekniğiyle elde edilen bulgular olarak verilmiştir. Son olarak her iki ölçme aracıyla osmoz konusunda tespit edilen alternatif kavramlara yer verilmiştir.

3.1.Bağımsız Kelime İlişkilendirme Testiyle Elde Edilen Bulgular

Osmoz kavramıyla ilgili belirtilen kelimelerden toplam 5 kategori oluşmuştur. Kelimelerden 1 kez belirtilenler diğer kelimelerle birleştirilmemiştir (Kostova ve Radoynovska, 2008; Kostova ve Radoynovska, 2010; Kurt, 2013; Torkar ve Bajd, 2006). Bundan dolayı cevap kelimelerden % 16.17 (33 kelime) kategorilere dahil edilmemiştir. Bu kelimeler araştırmanın niteliği yönünden, Tablo 1’den çıkarılmış, ancak değerlendirilen her kategorinin sonunda ilgili yorumlar bölümünde belirtilmiştir. Sonuçta osmoz kavramıyla ilişkili geriye kalan 32 farklı kelime 5 kategoriye bölünmüş ve toplam 171 cevap kelime elde edilmiştir.

Tablo 1. Biyoloji Öğretmen Adaylarının “Osmoz” Kavramıyla İlgili Bilişsel Yapılarının Kategorilere Göre Dağılımı

Kategoriler	Kategorilerde Yer Alan Kavramlar ve Frekansları	Kategoriye Ait Toplam Frekanslar
1.Osmozu tanımlama	“su” (30)	55
	“geçiş” (9)	
	“madde geçişi” (5)	
	“su girişi” (4)	
	“suyun difüzyonu” (3)	
	“şişme” (2)	
	“canlı” (2)	
2. Osmozun gerçekleştiği yerler ve yapılar	“hücre” (11)	36
	“yarı/seçici geçirgen zar” (7)	
	“hücre zarı” (6)	
	“zar” (7)	
	“bağırsak zarı” (3)	
	“hücre çeperi” (2)	
3. Osmoz ortamları	“basınç” (8)	33
	“çok yoğun ortam-az yoğun ortam” (7)	
	“yoğunluk” (7)	
	“denge” (4)	
	“ortam” (3)	
	“çepere basınç” (2)	
	“hipotonik” (2)	
	“sıvı” (2)	
4. Bitkilerde osmozun önemi	“taşıma” (8)	27
	“bitki” (5)	
	“osmotik basınç” (4)	
	“turgor basıncı” (3)	
	“emme kuvveti” (3)	
	“stoma” (2)	
5. Osmozda madde taşınma şekilleri ve maddelerin özellikleri	“transpirasyon” (2)	20
	“difüzyon” (9)	
	“pasif taşıma” (5)	
	“aktif taşıma” (4)	
	“enerji” (2)	
Toplam	32 kelime	171

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013

Elde edilen verilerden birinci kategori olarak “osmozu tanımlama” kategorisi ortaya çıkmıştır (f=55). Bu kategoride çoğu katılımcı “su”, “geçiş”, “madde geçişi” ve “su girişi” kelimelerine odaklanırken, bir kısmının ise “suyun difüzyonu”, “şişme” ve “canlı” kelimelerini ifade ettikleri görülmüştür. Katılımcıların bu kategoride yazdıkları fakat 1 kez tekrar edildiği için bu kategoriye dahil edilmeyen kelime ise; “su alma isteği” olarak belirlenmiştir.

İkinci kategoride katılımcılar, “osmozun gerçekleştiği yerler ve yapılar” ile ilgili ilişkilendirmeler ortaya koymuşlardır (f=36). Bu kategoride katılımcıların belirttiği ilişkilendirmeler çoğunlukla “hücre”, “yarı/seçici geçirgen zar”, “hücre zarı” ve “zar” kelimeleri olurken, daha az bir katılımcının ise “bağırsak zarı” ve “hücre çeperi” kelimelerine odaklandıkları görülmüştür.

Üçüncü kategori “osmoz ortamları” şeklinde oluşmuştur (f=33). Katılımcıların, bu kategori ile ilişkilendirmeleri çoğunlukla “basınç”, “çok yoğun ortam-az yoğun ortam”, “yoğunluk” ve “denge” cevap kelimeleriyle olurken, daha az sayıda katılımcı “ortam”, “çepere basınç”, “hipotonik” ve “sıvı” kelimelerini yazmışlardır. Bu kategoride yazılan fakat 1 kez tekrarlandığından bu kategoriye dahil edilmeyen kelimeler ise; “deplazmoliz”, “geçirgenlik”, “hipertonik”, “plazmoliz” ve “tuzlu su” olarak sıralanmıştır.

Dördüncü kategoride katılımcılar, “bitkilerde osmozun önemi” ile ilişkili cevap kelimeler belirtmişlerdir (f=27). Bu kategoride katılımcılar “taşıma”, “bitki” ve “osmotik basınç” cevap kelimelerine odaklanmışlardır. Daha az sayıda katılımcı “turgor basıncı”, “emme basıncı”, “stoma” ve “transpirasyon” olarak belirlenmiştir. Katılımcıların bu kategoride yazdıkları fakat 1 kez tekrar edildiği için bu kategoriye dahil edilmeyen kelimeler ise; “kılcallık” ve “turgor basıncının tersi” olarak sıralanabilir.

Beşinci kategori “madde taşınma şekilleri ve maddelerin özellikleri” şeklinde oluşmuştur (f=20). Katılımcıların çoğunluğu “difüzyon”, “pasif taşıma” ve “aktif taşıma” kelimelerine odaklanmışlardır. Biyoloji öğretmen adaylarının çok az bir kısmı “enerji” kelimesini yazmıştır. Katılımcıların bu kategoride yazdıkları fakat 1 kez tekrar edildiği için bu kategoriye dahil edilmeyen bazı kelimeler ise; “küçük moleküller” ve “madde miktarı” olarak sıralanmıştır.

3.2.Çizme-Yazma Tekniğiyle Elde Edilen Bulgular

Biyoloji öğretmen adaylarının osmoz kavramıyla ilgili bilişsel yapılarının çizme-yazma tekniği kullanılarak elde edilen verilerinin toplam 5 kategori altında toplandığı belirlenmiştir. Çizimden sırasıyla, osmozu tanımlama (33), osmoz ortamları (10), bitkilerde osmozun önemi (9) ve osmozun gerçekleştiği yerler ve yapılar (6) kategorileri belirlenirken, yazımdan ise, osmozda madde taşınma şekilleri ve maddelerin özellikleri (18), osmozu tanımlama (14), bitkilerde osmozun önemi (8) ve osmozun gerçekleştiği yerler ve yapılar (2) kategorileri belirlenmiştir.

Tablo 2. Osmoz Kavramıyla İlgili Çizme-Yazma Tekniğiyle Elde Edilen Kategori ve Alt Kategorilere Ait Bulgular

Ana Kategori	Alt Kategori	Çizim (f)	Yazım (f)
1.Osmozu tanımlama	suyun difüzyonu	17	8
	su geçişi	2	2
	su alıp şişme	2	2
	su	4	-
	madde geçişi	2	-
	suyun çok yoğun olduğu ortamdan az olduğu ortama geçişi	2	-
	suyun az olduğu yerden çok yoğun olduğu yere geçişi	-	2
	az yoğunundan çok yoğun ortama	2	-

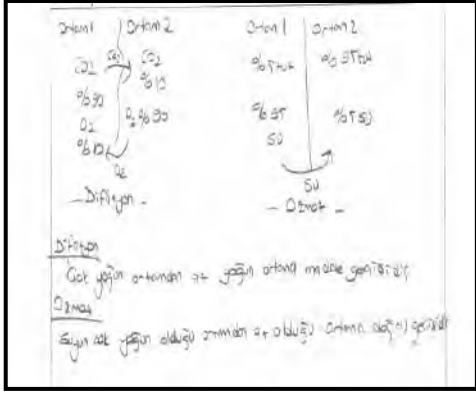
Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013

	çok yoğun ortamdan az yoğun ortama	2	-
	Toplam	33	14
2. Osmozda madde taşınma şekilleri ve maddelerin özellikleri	aktif taşıma	-	2
	endositoz	-	2
	eksositoz	-	2
	fagositoz	-	2
	pinositoz	-	2
	pasif taşıma	-	2
	difüzyon	-	2
	kolaylaştırılmış difüzyon	-	2
	osmoz	-	2
	Toplam	0	18
3. Bitkilerde osmozun önemi	hipertonik	3	2
	hipotonik	2	2
	plazmoliz	2	-
	deplazmoliz	2	-
	emme kuvveti	-	2
	izotonik	-	2
	Toplam	9	8
4. Osmoz ortamları	su ortamı	5	-
	tuzlu ortam	3	-
	bağırsak içinde tuzlu su	2	-
	Toplam	10	0
5. Osmozun gerçekleştiği yerler ve yapılar	yarı geçirgen zar	4	2
	bağırsak	2	-
	Toplam	6	2
	Toplam	58	42

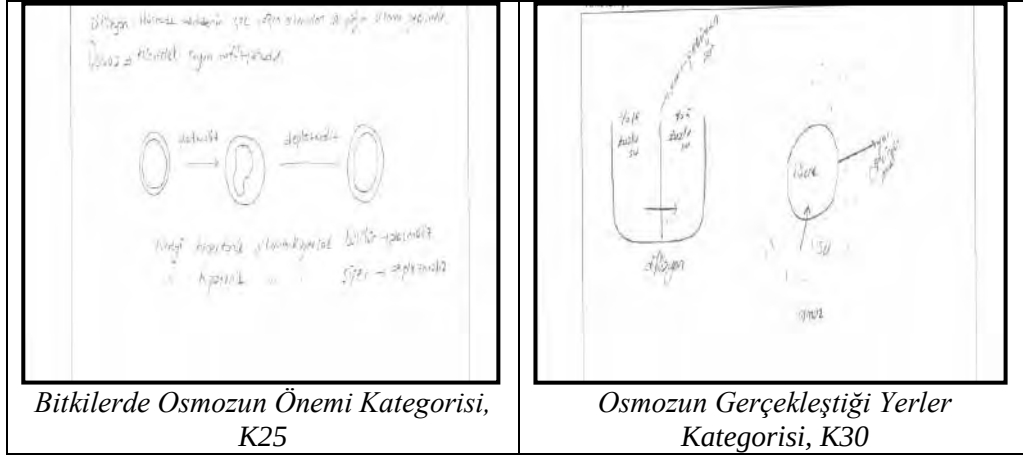
Biyoloji öğretmen adaylarının çizme-yazma tekniğinde baskın olarak “osmoz tanımlama” ile ilgili kavramları düşündükleri, ilgili şekiller çizdikleri ve açıklamalar yazdıkları görülmüştür. Her iki ölçme aracıyla baskın kategori olarak ortaya çıkan “osmoz tanımlama” kategorisinde yoğun olarak *suyun difüzyonu şeklinin* çizildiği görülmüştür. Tablo 3’de katılımcıların tespit edilen kategorilere göre osmoz kavramıyla ilgili çizim örneklerine yer verilmiştir.

Tablo 3. Osmoz Kavramına Ait Çizme-Yazma Tekniğiyle Elde Edilen Örnekler

Kategorilere göre çizim örnekleri	
	
<i>Osmozu Tanımlama Kategorisi, K3</i>	<i>Osmoz Ortamları Kategorisi, K17</i>

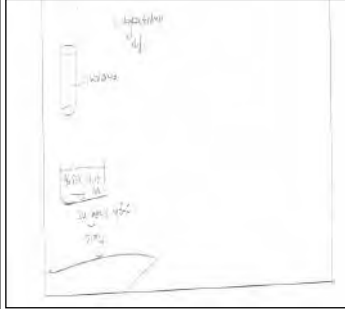
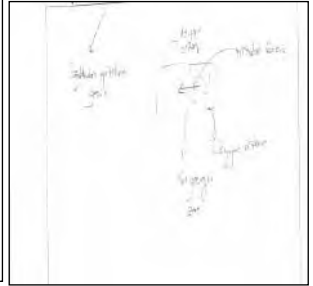
Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013



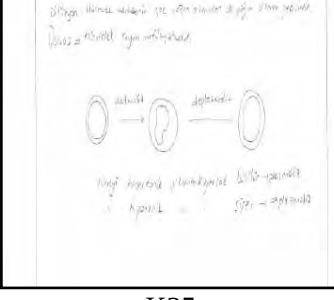
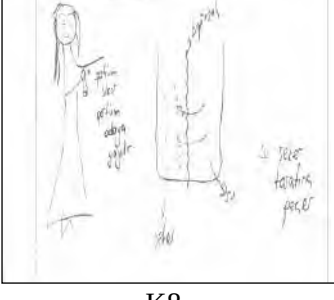
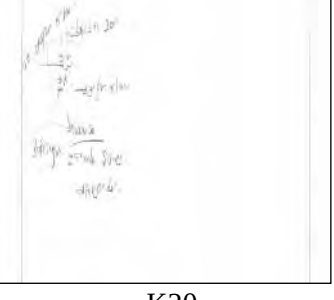
Ayrıca biyoloji öğretmen adaylarının osmoz kavramıyla ilgili çizimlerine ait analizler ilgili seviyeler altında Tablo 4’de sunulmuştur. Tablo 4’e göre, osmoz kavramına ait öğrenci çizimleri 5 seviye altında toplanmıştır. Bunlar; *çizimi olmayanlar* (3), *temsili olmayan çizimler* (8), *alternatif kavramları içeren çizimler* (12), *kısmi çizimler* (8) ve *kavramsal temsili çizimler* (13). Bu seviyelerin belirlenmesinde veriler seviye 1’den seviye 5’e kadar ayrılarak gruplandırılmıştır (Bahar, Özel, Prokop ve Uşak 2008; Bartoszeck Machado ve Amann-Gainotti, 2008; Cinici, 2013; Reiss ve Tunnicliffe, 2001).

Tablo 4. Osmoz Kavramına Ait Çizim Bulgularının Analizi

Seviyeler	Çizim örnekleri
Seviye 1: <i>Çizimi olmayanlar</i> n=3- %6.8	K14, K15, K23 çizim yok
Seviye 2: <i>Temsili olmayan çizimler</i> n=8-%18.2	 
Seviye 3: <i>Alternatif kavramları içeren çizimler</i> n=12- %27.3	 

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013

Seviye 4: Kısmi çizimler n=8- %18.2	 K25	 K31
Seviye 5: Kavramsal temsili çizimler n=13- %29.5	 K8	 K20

Tablo 4 incelendiğinde; Seviye 1’de K14, K15, K23 kodlu katılımcılar osmoz konusunda hiçbir çizim yapmamışlardır. Seviye 2’de toplam 8 katılımcının temsili olmayan çizimler yaptıkları, Seviye 3’de toplam 12 katılımcının alternatif kavramları içeren çizimler yaptıkları, Seviye 4’de toplam 8 katılımcının kısmi çizimler yaptıkları ve Seviye 5’ de ise toplam 13 katılımcının kavramsal temsili çizimler yaptıkları tespit edilmiştir. Belirlenen seviyeler katılımcıların yaklaşık %30’luk bir bölümünün osmoz kavramıyla ilgili bilişsel yapılarının yeterli düzeyde olduğu göstermektedir. Çünkü bu seviyede öğretmen adaylarının kavramsal temsili çizimlerle osmoz konusunu anlatmalarına rağmen diğerlerinin eksik ve hatalı ifadelerle alternatif kavramlara sahip oldukları belirlenmiştir. Katılımcıların yaklaşık %50’lik bir bölümü ise osmoz kavramıyla ilgili temsili olmayan çizimler ve alternatif kavramları içeren çizimlerle bilişsel yapılarını ortaya koymuşlardır. Bu noktada konuyu boyutlarıyla düşünmeden sadece basit, çok iyi anlaşılmayan ve bilimsel olarak gerçekle çok ilgisi olmayan şekillerle konuyu açıklamışlardır. Dolayısıyla bu çizimler osmozla ilgili kavramsal yapılarını eksik ve hatalı alternatif kavramlarla kişiselleştirdikleri şekillerle ifade ettikleri akademik bilişsel yapılarının yetersiz olduğunu ifade etmektedir.

3.3. Biyoloji Öğretmen Adaylarının Osmoz Kavramına Ait Alternatif Kavramları

Bilimsel anlamda doğru olmayan ve bilimsel gerçeklerle çatışabilen kavramsal yapıları ilgili literatürde farklı adlandırmalar yapılmıştır. Bu kapsamda; yanlış kavrama “*misconception*”, ön kavrama “*preconception*”, alternatif yapılar “*alternative frameworks*” (Doran, 1972; Driver ve Easley, 1978; Driver, 1989; Mike ve Treagust, 1998; Skelly ve Hall, 1993; Smith, Blakeslee ve Anderson, 1993) ifadeleri kullanılmaktadır. Bu çalışmada “*alternatif kavram*” ifadesi kullanılmıştır. Aşağıda osmoz kavramıyla ilgili katılımcıların açıklamalarında belirlenen alternatif kavramların ölçme araçlarına göre analizleri sunulmuştur.

Katılımcıların “osmoz tanımlama” kategorisine ait açıklamaları;

Bağımsız kelime ilişkilendirme testinden örnek;

“Bir hücrenin pasif olarak su almasıdır” (K30), “Osmoz birbirinden yarı geçirgen bir zarla ayrılmış, bir ortamdan diğerine su geçiştir” (K34). Hücreler hangi ortamlarda su alır, su

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013

geçiş olur? Bu sorunun cevabına karşılık gelen bir ifade kullanmadığı için katılımcının eksik ve hatalı bilgiye sahip olduğu görülmüştür.

“Osmoz suyun çok yoğun ortamdan az yoğun olduğu ortama geçişidir” (K9; K18; K44). Osmoz, suyun çok yoğun ortamdan değil az yoğun ortamdan çok yoğun ortama geçişi olduğundan, katılımcı yanlış ifadelerle tanım yapmıştır. Ayrıca osmozda önemli olan arada yarı geçirgen bir zarın olmasıdır. Katılımcıların eksik ve hatalı bilgilere sahip oldukları belirlenmiştir.

Çizme-yazma tekniğinden yazım örnekleri;

“suyun az olduğu yerden çok yoğun olduğu yere geçişi” (K2).

“osmoz su alıp şişme” (K4)

“osmoz emme kuvvetidir” (K6)

“su alma isteği” (K18).

“hücrenin kendinden daha yoğun ortama bırakılarak su alıp şişmesidir” (K21)

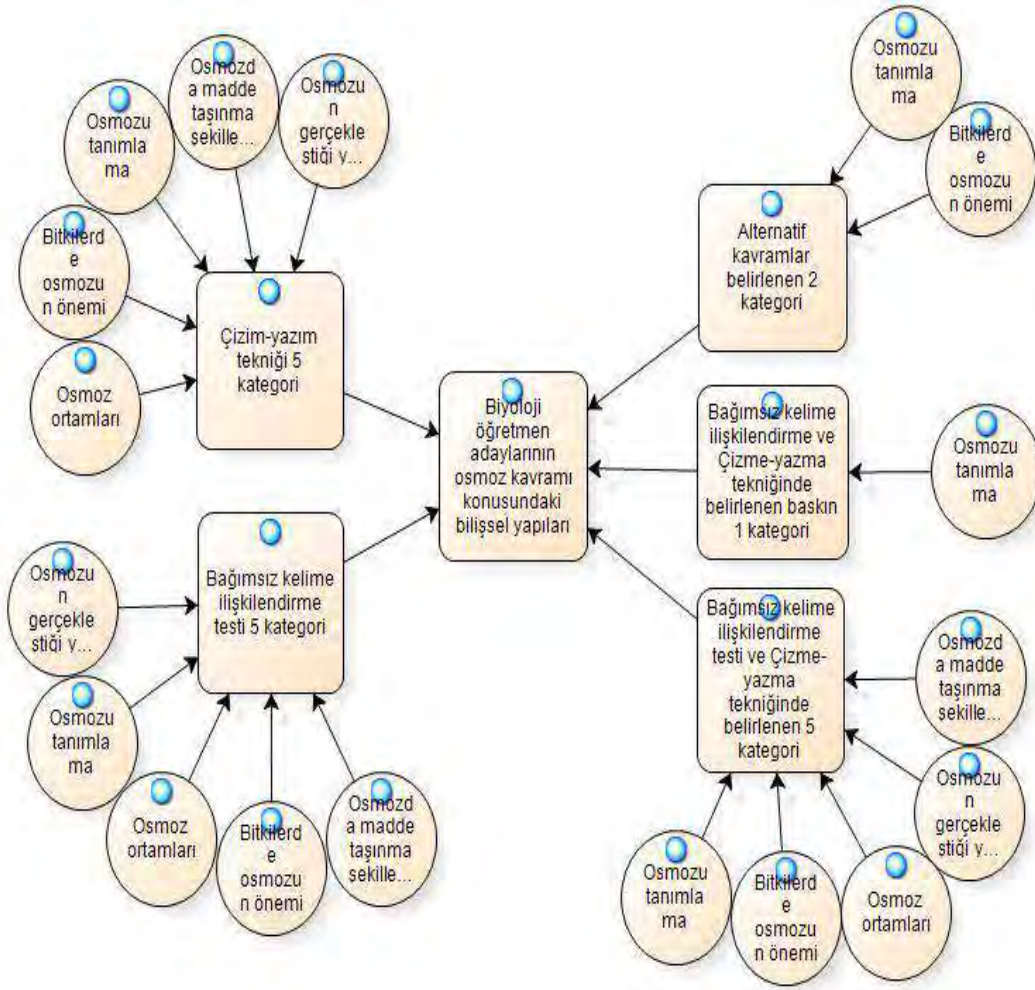
Katılımcıların “bitkilerde osmozun önemi” kategorisine ait açıklamaları;

Bağımsız kelime ilişkilendirme testinden örnek;

“osmoz turgorla zıt çalışır” (K2; K27). Turgor osmozla aynı yönde çalışır. Turgor suyun hücre içerisine girmeye engel olan bir kuvvettir. Katılımcıların eksik bilgiye sahip oldukları belirlenmiştir.

“osmoz bitkilerde stoma hücrelerinin açılıp kapanmasında etkilidir” (K43). Osmoz birçok yerde etkili olan bir taşıma olayıdır. Katılımcı eksik bilgiye sahiptir.

Yukarıda belirtilen cümle içeriklerine bakıldığında, katılımcıların “osmoz tanımlama” ve “bitkilerde osmozun önemi” kategorilerinde eksik ve hatalı bilgilere sahip oldukları belirlenmiştir. Ayrıca kelime ilişkilendirme testinde katılımcıların cevap kelimelerinden “osmozun gerçekleştiği yerler ve yapılar” kategorisinde “zar” ve “hücre çeperi” kelimelerini, “madde taşınma şekilleri ve maddelerin özellikleri” kategorisinde “aktif taşıma” ve “enerji” kelimelerini belirtmeleri eksik ve hatalı bilgilere sahip olduklarını göstermektedir. Çünkü osmozda enerji harcanmadan bir geçiş vardır. Ayrıca pasif taşıma şekilleri içinde yer alır. Osmozun yarı geçirgen bir zardan geçişi söz konusudur. Hücre çeperinden bir geçiş osmoz için geçerli değildir. Ayrıca elde edilen veriler değerlendirilerek biyoloji öğretmen adaylarının osmozla ilgili bilişsel yapılarına ait model oluşturulmuştur (Model 1). Model 1 ölçme araçlarına, alternatif kavramlara ve ölçme araçlarıyla tespit edilen en baskın kategoriye göre hazırlanmıştır. Buna göre araştırmaya katılan öğretmen adaylarının her iki ölçme aracıyla tespit edilen verilerden bilişsel yapılarının osmoz tanımlama kategorisinde baskın olarak belirlendiği tespit edilmiştir.



Model 1: Biyoloji Öğretmen Adaylarının Osmozla İlgili Bilişsel Yapıları

4. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışma, biyoloji öğretmen adaylarının osmozla ilgili bilişsel yapılarını ve alternatif kavramlarını tespit etmek amacıyla hazırlanmıştır.

Çalışmada katılımcıların osmozla ilgili bilişsel yapıları bağımsız kelime ilişkilendirme testinde toplam 5 kategori altında toplanmıştır. Bunlar, “osmozun tanımlama”, “osmozun gerçekleştiği yerler ve yapılar”, “osmoz ortamları”, “bitkilerde osmozun önemi”, “osmozda madde taşınma şekilleri ve maddelerin özellikleri” şeklinde sıralanmıştır. Diğer taraftan çizim-yazım tekniğinde ise yine 5 kategori ortaya çıkmıştır. Bunlar; “osmozun tanımlama”, “osmozda madde taşınma şekilleri ve maddelerin özellikleri”, “bitkilerde osmozun önemi”, “osmoz ortamları”, “osmozun gerçekleştiği yerler ve yapılar”. Her iki ölçme aracıyla elde edilen kategoriler birbirini destekler, detaylandırır ve açıklar niteliktedir. Bu durum birbirini destekler nitelikte farklı ölçme aracı kullanılarak aynı konudaki bilişsel yapı hakkında detaylı bilgi elde edilebileceğini göstermektedir. Dolayısıyla bu çalışmada farklı ölçme araçlarıyla birbirini destekler şekilde zengin veriler elde edilebileceği ortaya konulmuştur. Her iki ölçme aracında ortaya çıkan ortak ve baskın kategori “osmozun tanımlama” olarak tespit edilmiştir. Bu durum

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013

öğrencilerin yoğun olarak*NEDİR?* sorusuna cevap olabilecek, yani ezber öğrenme yönünde bilgileri öğrenmeye yöneldikleri ve bilişsel yapılarını bu yönde oluşturduklarının bir göstergesi olarak değerlendirilebilir. Literatürde yer alan araştırma sonuçlarında da genellikle katılımcıların osmozun ne olduğunu açıklamak, tanımlamak, belirtmek gibi temel düzeyde bilişsel yapılarını oluşturduklarının tespit edildiği vurgulanmaktadır (Odom ve Barrow,1995; Özmen, Şahin ve Şahin, 2004; Tekkaya, 2003). Ancak osmoz konusunun katılımcıların en fazla alternatif kavramlara sahip olduğu konulardan birinin olması düşündürücü bir boyuttur. Çünkü bu durum katılımcıların temel bilgi seviyesinde de osmoz konusuna ait bilişsel yapılarını yeterli düzeyde oluşturamadıklarını ifade etmektedir.

Elde edilen kategorilerde katılımcıların osmoz kelimesiyle “*bitkilerde osmozun önemi*” kategorisi arasında daha az ilişki kurabildikleri belirlenmiştir. Bu kategoride “*osmoz turgorla zıt çalışır*” (K2; K27), “*osmoz bitkilerde stoma hücrelerinin açılıp kapanmasında etkilidir*” (K43) şeklinde alternatif kavramlar tespit edilmiştir. Odom ve Kelly (2001) ise lise öğrencilerinin “*osmoz (ve difüzyon) bir bitki hücresi öldükten sonra durur çünkü hücrenin artık bir fonksiyonu yoktur*” şeklinde alternatif kavramını belirlemişlerdir. Burada yaşayan bir organizmayla hücreyi bir kişi gibi kıyasladıkları belirlenmiştir. Bir kişi öldüğünde nefes alıp verme, kalp atışı gibi birçok gözlenebilir fizyolojik fonksiyonları durur. Ancak bir organizma öldüğünde makro seviyede fonksiyonları durur fakat mikro seviyede süreç saatlerce günlerce devam edebilir.

Diğer taraftan araştırma sonunda katılımcıların farklı kategorilerdeki ifadelerinde ve çizimlerinde alternatif kavramlara sahip oldukları belirlenmiştir. Özellikle “*osmoz tanımlama*” kategorisinde belirlenen alternatif kavramların hemen hemen tüm öğretim kademelerindeki katılımcılarla yapılan araştırmalarda tespit edildiği ifade edilmektedir (Akgün, 2009; Artun ve Coştu, 2011; Aykurt ve Akaydın, 2009; Bilen, Köse ve Uşak, 2011; Odom ve Barrow, 1995a; Odom ve Barrow, 1995b; Odom ve Kelly, 2001; She, 2004; Tarakçı, Hatipoğlu, Tekkaya ve Özden, 1999; Tekkaya, Şen ve Özden, 1999; Tomažič ve Vidic, 2012). Dolayısıyla bu sonuç hangi kademede olursa olsun katılımcıların temel bilişsel yapıya ait osmoz tanımlama kategorisinde bile kavramsal yapılarının yeterli düzeyde olmadığını ve osmoz kavramının tanımında da bilgi yetersizliklerinin olduğunu ifade etmektedir.

Bu araştırmada da belirlendiği gibi öğrencilerin kavram yapılarının yetersizliklerinin mutlaka öğretim döneminin başında ve sonunda belirlenerek eksiklerin tamamlanması yönünde öğrenme-öğretme faaliyetlerinin düzenlenmesi gerekmektedir. Bu kapsamda osmoz konusundaki alternatif kavramları giderebilmek için özel öğretim tekniklerinin kullanılması önerilmektedir (Friedrichsen ve Pallant, 2007; Meir, Perry, Stal, Maruca ve Klopfer, 2005; Sanger ve Brecheisen, 2001; She, 2004; Williamson ve Abraham, 1995). Bunun için biyoloji öğretmen adaylarının lisans düzeyinde “*maddenin kinetik enerjisi*”, “*maddenin tanecikli yapısı ve rastgele hareketi*”, “*Konsantrasyon ve esneklik*”, “*osmoz üzerine yaşam gücünün etkisi*”, “*Hücre zarları*”, “*osmoz süreci*” konularında makro ve mikro seviyede bilgilerinin organize edilmesi ve kavramsal öğrenmelerini etkili şekilde düzenlemeleri gerekmektedir. Çünkü eksik ve hatalı bilgilerle öğretmenlik mesleğine başlayacak olan biyoloji öğretmenlerinin öğrencilerine de eksik ve hatalı bilgiler öğreteceği unutulmamalıdır. Öğrencilerin eğitim aldıklarında bile yanlış kavramları değiştirmekte zorlandıkları düşünülecek olursa (Donovan ve Bransford, 2005), bunun ciddi alınması gereken bir süreç olduğu göz ardı edilmemelidir. Bu yönde ilkokuldan başlayarak öğrencilerin biliş stratejilerinin ve öğrenme stillerinin farkına varmaları ve bu yönde öğrenmeleri için destek sağlanmalıdır.

Diğer taraftan öğrencilerin osmoz kavramı konusunda alternatif kavramlar geliştirmelerini önleyebilmek için mutlaka ders kitaplarının öğrencilerin bilgileri kolay öğrenebilecekleri somut örneklerle, şekil ve şemalarla desteklenerek hazırlanması gerekmektedir. Öğrencinin en önemli

bilgi kaynağı olan ders kitaplarının niteliği arttırıldığında öğrencilerinde alternatif kavramlarının oluşmasının engellenmesi yönünde katkı sağlanabilir.

Elde edilen sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki öneriler sunulabilir:

1. Bu araştırma konusu, bu araştırmada kullanılan ölçme araçlarından farklı olarak test, açık uçlu sorular, görüşme gibi yöntemlerle yapılabilir

2. Kavram öğrenmede önemli bir boyut olan ders kitaplarında kavram araştırmaları hazırlanabilir.

3. Kavram öğretiminde etkili olan yaklaşımları tespit etmek yönünde deneysel araştırmalar planlanabilir.

4. Öğretmenlerin dersin başında öğrencilerin kavram yanlışlarını tespit ettikten sonra derse uygun öğretim stratejileri kullanarak devam etmesi ve dersin sonunda da öğrencilerin kavram yanlışlarını tekrar tespit ederek arada oluşan farkın belirlenmesi önerilebilir. Böylece öğretmenler öğrencilerine uygun öğretim yaklaşımlarının etkililiğini de belirlemiş olacaklardır.

KAYNAKÇA

- AKGÜN, A. (2009). Fen Öğretmen Adaylarının Çözelti, Çözünme ve Difüzyon Konusundaki Kavram Yanılgıları ve Fen Tutumları ile Başarıları Arasındaki İlişki. *Eğitim ve Bilim*, 34 (154), 26–36.
- ARTUN, H. ve COŞTU, B. (2011). Sınıf Öğretmen Adaylarının Difüzyon ve Osmoz Kavramları ile İlgili Yanılgılarının Belirlenmesi. *Türk Fen Eğitim Dergisi*, 8(4), 117–127.
- ATASOY, B. (2004). *Fen Öğrenimi ve Öğretimi*. Ankara: Asil Yayınevi.
- AYDIN, F. ve TAŞAR, M. F. (2010). An Investigation of Pre-Service Science Teachers' Cognitive Structures and Ideas about the Nature of Technology. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(4), 209–221.
- AYKURT, C. ve AKAYDIN, G. (2009). Biyoloji Öğretmen Adaylarında Bitkilerde Madde Taşınması Konusundaki Kavram Yanılgıları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17 (1), 103–110.
- BACKETT-MILBURN, K. ve MCKIE, L. (1999). A Critical Appraisal of the Draw and Write Technique. *Health Education Research Theory & Practice*, 14 (3), 387–398.
- BAHAR, M., JOHNSTONE, A. H ve HANSELL, M. H. (1999). Revisiting Learning Difficulties in Biology. *Journal of Biological Education*, 33, 84–86.
- BAHAR, M., JOHNSTONE, A.H. ve SUTCLIFFE, R.G. (1999). Investigation of Students' Cognitive Structure in Elementary Genetics through Word Association Tests. *Journal of Biological Education*, 33, 134–141.
- BAHAR, M. (2003). Biyoloji Eğitiminde Kavram Yanılgıları ve Kavram Değişim Stratejileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 3 (1), 27- 64.
- BAHAR, M. ve ÖZATLI, N.S. (2003). Kelime İletişim Test Yöntemi İle Lise 1. Sınıf Öğrencilerinin Canlıların Temel Bileşenleri Konusundaki Bilişsel Yapılarının Araştırılması. *Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 5 (1), 75- 85.
- BAHAR, M., vd. (2006). *Geleneksel ve Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Öğretmen El-Kitabı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- BAHAR, M., vd. (2008). Science Student Teachers' Ideas of the Heart. *Journal of Baltic Science Education*, 7 (2), 1648 -3898.
- BARTOSZECK, A.B., MACHADO, D.Z. ve AMANN-GAINOTTI, M. (2008). Representations of Internal Body Image: A Study of Preadolescents and Adolescent Students in Araucaria, Paraná, Brazil. *Ciências & Cognição*, 13 (2), 139–159.
- BİLEN, K., KÖSE, S. ve UŞAK, M. (2011).Tahmin Et-Gözle-Açıkla (TGA) Stratejisine Dayalı Laboratuar Uygulamalarının Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Osmoz ve Difüzyon Konusunu Anlamalarına Etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9, 115–127.
- CARDELLİNİ, L. ve BAHAR, M. (2000). Monitoring the Learning of Chemistry through Word Association Tests. *Australian Chemistry Research Book*, 19, 59- 69.
- CETIN, G., vd. (2013). Students' views About Health Concept by Drawing and Writing Technique. *Energy Education Science and Technology, Part B*, 5 (1), 597–606.
- CIMER, A. (2012). What Makes Biology Learning Difficult and Effective: Students' Views? *Educational Research and Reviews*, 7 (3), 61-71.
- CINICI, A. (2013). From Caterpillar to Butterfly: A Window for Looking into Students' Ideas about Life Cycle and Life Forms of Insects.*Journal of Biological Education*, 47 (2), 84–95.
- COOK, M., CARTER, G. ve WIEBE, E. N. (2008). The Interpretation of Cellular Transport Graphics by Students with Low and High Prior Knowledge. *International Journal of Science Education*, 30 (2), 239–261.
- COYNE, I. (1997). Sampling in Qualitative Research. Purposeful and Theoretical Sampling: Merging or Clear Boundaries? *Journal of Advanced Nursing*, 26 (3), 623–630.
- CRESWELL, J.W. (1994). *Research Design: Qualitative and Quantitative Approaches*. Thousand Oaks, London, New Delhi: SAGE Publication International Educational and Professional Publisher.
- DASKOLIA, M., FLOGAITIS, E. ve PAPAGEORGIOU, E. (2006). Kindergarten Teachers' Conceptual Framework on the Ozone Layer Depletion. Exploring the Associative Meanings of a Global Environmental Issue. *Journal of Science Education and Technology*, 15 (2), 168–178.
- DONOVAN, M. S. ve BRANSFORD, J. D. (2005). *How Students Learn: Science in the Classroom*. Washington: National Academies Press.
- DORAN, R. L. (1972). Misconception of Selected Science Concepts Held By Elementary School Students. *Journal of Research in Science Teaching*, 9 (2), 127–137.
- DRIVER, R. (1989). Students' Conceptions and the Learning of Science. *International Journal of Science Education*, 11, 481–490.
- DRIVER, R., & EASLEY, J. (1978). Pupils and Paradigms: A Review of Literature Related to Concept Development in Adolescent Science Students. *Studies in Science Education*, 5, 61–84.
- ERCAN, F., TAŞDERE, A. ve ERCAN, N. (2010). Kelime İlişkilendirme Testi Aracılığıyla Bilişsel Yapının ve Kavramsal Değişimin Gözlenmesi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 7 (2), 136–154.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013



- FRIEDRICHSEN, P.M. ve PALLANT, A. (2007). French Fries, Dialysis Tubing and Computer Models: Teaching Diffusion and Osmosis through Inquiry and Modeling. *American Biology Teacher* 69 (2), 22–27.
- GILBERT, J. K., BOULTER, C. ve RUTHERFORD, M. (1998a). Models In Explanations, Part 1, Horses For Courses? *International Journal of Science Education*, 20, 83–97.
- GILBERT, J. K., BOULTER, C. ve RUTHERFORD, M. (1998b). Models In Explanations, Part 2, Whose Voice? Whose Ears? *International Journal of Science Education*, 20, 187–203.
- GILBERT, J. K. ve BOULTER, C. J. (2000) Learning Science through Models and Modeling. *The International Handbook of Science Education* (Ed: K. Tobin and B Frazer), 53–66, Dordrecht: Kluwer.
- GIVEN, L.M. (Ed.) (2008). *The Sage Encyclopedia of Qualitative Research Methods*. Sage: Thousand Oaks, CA, Vol.2, pp.697-698.
- GUSSARSKY, E. ve GORODETSKY, M. (1990). On the Concept “Chemical Equilibrium: The Associative Framework. *Journal of Research in Science Teaching*, 27 (3), 197–204.
- HITCHCOCK, G. ve HUGHES, D. (1995). Research and the Teacher. London: Routledge.
- HOVARDAS, T. ve KORFIATIS, K.J. (2006). Word Associations as a Tool for Assessing Conceptual Change in Science Education. *Learning and Instruction*, 16, 416–432.
- HRUSCHKA, D.J., vd. (2004). Reliability in Coding Open-Ended Data: Lessons Learned from HIV Behavioral Research. *Field Methods*, 16 (3), 307–331.
- İŞIKLI, M., TAŞDERE, A. ve GÖZ, N. L. (2011). Kelime İlişkilendirme Testi Aracılığıyla Öğretmen Adaylarının Atatürk İlkelerine Yönelik Bilişsel Yapılarının İncelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4 (1), 50–72.
- JONES, M. G. ve RUA, M. J. (2006). Conceptual Representations of Flu and Microbial Illness Held by Students, Teachers, and Medical Professionals. *School Science and Mathematics*, 108 (6), 263–278.
- KOSTOVA, Z. ve RADOYNOVSKA, B. (2008). Word Association Test for Studying Conceptual Structures of Teachers and Students. *Bulgarian Journal of Science and Education Policy*, 2 (2), 209–231.
- KOSTOVA, Z. ve RADOYNOVSKA, B. (2010). Motivating Students’ Learning Using Word Association Test & Concept Maps. *Bulgarian Journal of Science and Education Policy*, 4 (1), 62–98.
- KÖSEOĞLU, F. ve BAYIR, E. (2011). Examining Cognitive Structures of Chemistry Teacher Candidates about Gravimetric Analysis through Word Association Test Method. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 107–125.
- KURT, H. (2013). Biology Student Teachers’ Cognitive Structure about “Living Thing”. *Educational Research and Reviews*, 8 (12), 871–880.
- LAZAROWITZ, R. ve PENSO, S. (1992). High School Students’ Difficulties in Learning Biology Concepts. *Journal of Biological Education*, 26 (3), 215–224.
- LUKIN, K. (2013). Exciting Middle and High School Students about Immunology: An Easy, Inquiry-Based Lesson. *Immunologic Research*, 55 (1–3), 201–209.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013



- MEIR, E., vd. (2005). How Effective are Simulated Molecular-Level Experiments for Teaching Diffusion and Osmosis? *Cell Biology Education* 4 (3), 235–248.
- MILES, M.B. ve HUBERMAN, A.M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook* (2nd ed.). Thousand Oaks, California: SAGE.
- MIKE, M. ve TREAGUST, D. F. (1998). A Pencil and Paper Instrument to Diagnose Students' Conceptions of Breathing, Gas Exchange and Respiration. *Australian Science Teachers Journal*, 44 (2), 55–60.
- NAKİBOĞLU, C. (2008). Using Word Associations for Assessing Nonmajor Science Students' Knowledge Structure Before and After General Chemistry Instructions: The Case of Atomic Structure. *Chemical Educational Research Practice*, 9, 309–322.
- NYACHWAYAA, J. M., vd. (2011). The Development of an Open-Ended Drawing Tool: An Alternative Diagnostic Tool for Assessing Students' Understanding of the Particulate Nature of Matter. *Chemistry Education Research and Practice*, 12 (2), 121–132.
- ODOM, A. L. (1995). Secondary and College Biology Student's Misconceptions about Diffusion and Osmosis. *American Biology Teacher*, 57, 409–415.
- ODOM, A. L. ve BARROW, L. H. (1995a). Development and Application of a Two-Tier Diagnostic Test Measuring College Biology Students' Understanding of Diffusion and Osmosis after a Course of Instruction. *Journal of Research in Science Teaching*, 32, 45–61.
- ODOM, A. L. ve BARROW, L. H. (1995b). High School Biology Students' Knowledge and Certainty about Diffusion and Osmosis Concepts. *School Science and Mathematics*, 107 (3), 94–101.
- ODOM, A. L. ve KELLY, P. V. (2001). Integrating Concept Mapping and the Learning Cycle to Teach Diffusion and Osmosis Concepts to High School Biology Students. *Science Education*, 85, 615–635.
- ÖZATLI, N. S. ve BAHAR, M. (2010). Öğrencilerin Boşaltım Sistemi Konusundaki Bilişsel Yapılarının Yeni Teknikler ile Ortaya Konulması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi*, 10 (2), 9–26.
- ÖZMEN, H., ŞAHİN, N.F. ve ŞAHİN, B. (2004). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Difüzyon ve Osmoz Kavramlarını Anlama Seviyelerinin Belirlenmesi, *D.E.Ü., Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 81-90.
- PATTON, M.Q. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods*. Newsbury: Sage Publication.
- PLUHAR, Z. F., vd. (2009). Air Pollution is bad for My Health: Hungarian Children's Knowledge of the Role of Environment in Health and Disease. *Health & Place*, 15, 239–246.
- PRIDMORE, P. ve BENDELOW, G. (1995). Images of Health: Exploring Beliefs of Children Using the 'Draw-And-Write' Technique. *Health Education Journal*, 54 (4), 473–88.
- PROKOP, P., PROKOP, M. ve TUNNICLIFFE, S. D. (2007). Is Biology Boring? Student Attitudes toward Biology. *Journal of Biological Education*, 42 (1), 36–39.
- REISS, M. J. ve S. D. TUNNICLIFFE. (2001). Students' Understandings of Human Organs and Organ Systems. *Research in Science Education*, 31, 383–399.
- RENNIE, L. J. ve JARVIS, T. (1995). English and Australian Children's Perceptions about Technology. *Research Science Technology Education*, 13 (1), 37–52.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013



- SANGER, M. J., BRECHEISEN, D. M. ve HYNEK, B. M. (2001). Can computer Animations Affect College Biology Students' Conceptions about Diffusion and Osmosis? *The American Biology Teacher*, 63 (2), 104–109.
- SATO, M. ve JAMES, P. (1999). "Nature" and "Environment" as Perceived by University Students and Their Supervisors. *International Journal of Environmental Education and Information*, 18 (2), 165–172.
- SEYMOUR, J. ve LONGDON, B. (1991). Respiration-That's Breathing Isn't It? *Journal of Biological Education*, 23 (3), 177–184.
- SHE, H-C. (2004). Facilitating Changes in Ninth Grade Students' Understanding of Dissolution and Diffusion through DSLM Instruction. *Research in Science Education* 34, 503–525.
- SHEPARDSON, D. P., vd. (2007). Students' Mental Models of the Environment. *Journal of Research in Science Teaching*, 44 (2), 327–348
- SKEMP, R.R. (1971). *The Psychology of Learning Mathematics*. Middlesex, England: Penguin Books.
- SMITH, E.L., BLAKESLEE, T.D. ve ANDERSON, C.W. (1993). Teaching Strategies Associated with Conceptual Change Learning in Science. *Journal of Research in Science Teaching*, 30 (2), 111-126.
- STAFSTROM, C. E., ROSTASY, K. ve MINSTER, A. (2002). The Usefulness of Children's Drawings in the Diagnosis of Headache. *Pediatrics*, 109 (3), 460–472.
- UDOVIC, D., vd. (2002). Workshop Biology: Demonstrating the Effectiveness of Active Learning in an Introductory Biology Course. *BioScience*, 52 (3), 272–281.
- TARAKÇI, M., vd. (1999). A Cross-Age Study of High School Students' Understanding of Diffusion and Osmosis. *Hacettepe Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 84–93.
- TEKKAYA, C., ŞEN, B. ve ÖZDEN, M.Y. (1999). Üniversite Öğrencilerinin Osmoz ve Difüzyon Konularındaki Kavram Yanılgıları. *Eğitim ve Bilim*, 23, 28–34.
- TEKKAYA, C. (2003). Remediating High School Students' Misconceptions Concerning Diffusion and Osmosis through Concept Mapping and Conceptual Change Text. *Research in Science & Technological Education*, 21 (1), 5–16.
- TIMUR, B. ve TAŞAR, M.F. (2011). Developing Pre-Service Science Teachers' Cognitive Structures about Technology: Word Association Test (WAT). *Western Anatolia Journal of Educational Sciences*, 2011, 131–138.
- TOMAŽIČ, I. ve VIDIC, T. (2012). Future Science Teachers' Understandings of Diffusion and Osmosis Concepts. *Journal of Biological Education*, 46 (2), 66–71.
- TORKAR, G. ve BAJD, B. (2006). Trainee Teachers' Ideas about Endangered Birds. *Journal of Biological Education*, 41 (1), 5-8.
- TREAGUST, D.F. (1988). Development and Use of Diagnostic Tests to Evaluate Students' Misconception in Science. *International Journal of Science Education*, 10 (2), 159-169.
- VANCE, K., MILLER, K. ve HAND, B. (1995). Two Examples of Using Constructivist Approaches to Teach Ecology at the Middle School Level. *The American Biology Teacher*, 37 (4), 244–249.
- WHITE, R. T. ve GUNSTONE, R. F. (2000). *Probing Understanding*. London: The Falmer Press.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013



- WILLIAMSON, V.M. ve ABRAHAM, M.R. (1995). The Effects of Computer Animation on the Particulate Mental Models of College Chemistry Students. *Journal of Research in Science Teaching*, 32 (5), 521–34.
- YAYLA, R. G. ve EYCEYURT, G. (2011). Mental Models of Pre-Service Science Teachers about Basic Concepts in Chemistry. *Western Anatolia Journal of Educational Sciences*, 2011, 285–294.
- YILDIRIM, A. ve ŞİMŞEK, H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- YOREK, N., SAHİN, M. ve UGULU, I. (2010). Students' Representations of the Cell Concept from 6 to 11 Grades: Persistence of the “Fried-Egg Model”. *International Journal of Physical Sciences*, 5 (1), 15–24.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013





LİSANSÜSTÜ ÖĞRENCİLERİN BİLİMSEL ARAŞTIRMA SÜRECİNE İLİŞKİN GÖZLEMLEDİKLERİ ETİK DIŞI DAVRANIŞLAR*

*Mehmet KURTULMUŞ***

*Tuncay ARDIÇ****

ÖZET

Bilimsel yayın süreci, bilimsel yöntem kadar araştırma etiğini de içine alan bir süreçtir. Bu süreçte, yapılan araştırmaların bilimsel yöntemden ödün verilmeden etik değerler çerçevesinde yürütülmesi gerekmektedir. Lisansüstü öğrenim aşaması öğrencilerin hem bilimsel yöntem hem de etik açıdan olgunlaşmasının sağlandığı süreçtir. Bu sürecin sağlıklı olabilmesi için, öğrencilerin ortaya koyduğu etik dışı davranışların belirlenmesi ve bunlara ilişkin çözüm önerilerinin getirilmesi önem arz etmektedir. Bu doğrultuda, araştırmanın temel amacı, lisansüstü öğrencilerin bilimsel araştırma sürecine ilişkin gözlemledikleri etik dışı davranışların tespit etmek ve bu sorunların çözümüne ilişkin öneriler belirlemektir. Araştırma durum analizi yöntemiyle desenlenmiştir. Amaçlı örnekleme yöntemiyle belirlenen 25 katılımcı araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Veriler içerik analiziyle çözümlenmiştir. Lisansüstü öğrencilerin bilimsel araştırma sürecinde en fazla gözlemledikleri etik dışı davranışlar sırasıyla veri işleme, araştırma sonucu ve veri uygulama evresinde ortaya koymaktadır. Özellikle, öğrenciler veri işleme evresinde verilerle oynama; araştırma sonucu evresinde, aykırı sonuçları göz ardı etme; diğer evrede ise katkı sağlamadan yazarlık hakkı edinme davranışlarını gözlemlemişlerdir. Etik dışı davranışların sergilenme nedeni olarak, araştırmacıların yetersizliği, kariyer hırsı, araştırma etiği ile ilgili herhangi bir dersin alınmaması ve araştırmayı biran önce bitirme hırsı ön plana çıkmaktadır. Etik dışı davranışların önlenmesi amacıyla lisansüstü programlarında etik ile ilgili bir dersin olması gerektiği, bağımsız kurulların oluşturulması ve etik dışı davranış sergileyenlerin gerekli ve yeterli düzeyde cezalandırılması gerekliliği vurgulanmıştır.

Anahtar Sözcükler: Etik, Etik Dışı Davranışlar, Bilimsel Araştırma Süreci.

* (Bu çalışma TODAİE tarafından 27-28 Mart 2013 tarihinde gerçekleştirilen "II. Kamu Etiği Kongresi"nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.)

Bu makale Crosscheck sistemi tarafından taranmış ve bu sistem sonuçlarına göre orijinal bir makale olduğu tespit edilmiştir.

** Arş. Gör. Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fak. Eğitim Bilimleri Bölümü, El-mek: kurtulmus2012@gmail.com

*** Arş. Gör. Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fak. Eğitim Bilimleri Bölümü, e-mail: ardic.tuncay@gmail.com

POST-GRADUATE STUDENTS' OBSERVATIONS ON UNETHICAL BEHAVIOURS IN SCIENTIFIC RESEARCH PROCESS

ABSTRACT

Scientific research is a process which includes research ethics as much as the scientific method. In this process it is a must for the studies to be carried out in scientific method without sacrificing the research ethics. Post-graduate learning is a process during which the students develop in terms of both ethics and scientific method. For this process to be reliable, it is essential to determine the unethical behaviours of the post-graduate students and suggest solutions for that kind of behaviours. The aim of this study is to determine the unethical behaviours observed by post-graduate students during the scientific research process and suggest solutions for these issues. The study is designed in case analysis. Study group consists of 25 participants determined with purposeful sampling. Content analysis is used for the analysis of data. Most unethical behaviours observed by post-graduate students during the scientific research process are at the data processing, research findings and data application stage respectively. Especially, post-graduate students observed, manipulating the data during the data processing, ignoring the contrary results during the findings and co-authorship without contribution during the scientific research process. Among reasons for showing unethical behaviours, incompetency of the researchers, career greed, not having a course on research ethics and ambition to finish the study as soon as possible are outstanding. For preventing unethical behaviours, the need for a course on ethics in post-graduate programs, establishing ethical committees and punishing necessarily and sufficiently those showing unethical behaviours are suggested.

Key Words: Ethics, Unethical Behaviours, Scientific Research Process.

Giriş

Araştırma etiği; bilimsel araştırmanın planlama ve yürütülmesi ile ilgili uyulması gereken ahlaki ve bilimsel standartları (Balcı, 2010, 278); bilimsel çalışmalarda etik prensiplerin uygulanmasını (Uluoğlu, 2009, 47); araştırma yapmak için gerekli olan ilkeler üzerine kurulan bireysel veya genel kurallar bütünü (Frechette, 1994, 2) ifade eder.

Etik dışı davranış terimi ise Amerika Birleşik Devletleri Sağlık Bakanlığı Sağlık ve İnsan Servisleri bölümünün ifadesiyle “Bilimsel bir ortam içinde araştırmanın amaçlanması, tasarımı, iletilmesi veya rapor edilmesi için genel olarak kabul edilen kurallardan ciddi bir şekilde sapma; yalan söyleme ve uydurma; tahrif veya taklit etme veya değiştirme; aşırı macilik veya benzer uygulamalar olarak tanımlanmıştır”(TÜBA, 2002, 37).

Araştırma etiği bilim insanının araştırma sürecinde uyması gereken bir takım etik prensipler ve bilimsel standartları içerirken; etik dışı davranış bu prensip ve standartların bilerek ya da bilmeden dışına çıkılmasını kapsar. Araştırma etiği; araştırmacıya bir taraftan çalışma disiplinine sıkı sıkıya bağlılık göstermesini diğer taraftan ise bir takım ahlaki ilkelere bağlı kalarak çalışmasını

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013



yönlendirmesini salık verir. Çünkü etik olmayan davranışlar bilim adamının dürüst olmasına rağmen disiplinsiz bir çalışmanın sonunda yaptığı yanlış davranışları içerdiği gibi kasıtlı olarak ortaya konan kusurlu davranışları da içerir (Köklü, 2003, 139). Dolayısıyla araştırmacının araştırma sürecinde hassas ve dikkatli bir şekilde yol alması önemlidir. Zira etik alanda yeterli olmadan yetkin bir araştırmacı olmak mümkün değildir (Aypay, 2009, 281).

Bilimsel çalışmalarda araştırma yöntemlerinin bilinmesi kadar araştırmacının etik sorumluluk taşıması da gereklidir. Doğrunun aranmasına dayalı bir yaşam biçimi seçmiş olan bilim insanına ahlak etik bağlamında çok özel sorumluluklar düşmektedir (TÜBA, 2002, 43). Bilim dünyasında emek verenlerin belirli standartlar ve değer ölçülerinin yanı sıra objektif olma, dürüstlük, açık sözlülük ve mesleki yönden üstün ahlaklı olma özelliklerini taşımaları gerekir (Kansu ve Ruacan, 2002, 763). Dolayısıyla etik değerlerle donanmış bir araştırmacının her zaman sorumluluklarının farkında olacağı söylenebilir. Araştırmacıların kendi sorumluluklarının farkında olması ve sorumluluklarını etkin bir şekilde yerine getirebilmeleri de öncelikli olarak, çalışma disiplinine bağlılığa ve ahlak- etik bağlamında yeterince eğitim almış olmasına bağlı olduğu ifade edilebilir.

Bilimsel araştırmalar bilimde sürekliliğin, birikimliliğin ve ilerlemenin sağlanması için gerekli olan araçlardan biridir. Bilimsel araştırmaların doğru ve yansız olması önemlidir. Her yönüyle nitelikli bir bilimsel araştırma gerçek anlamda bilimin ilerlemesine katkı sağlayabilir. Araştırma etiğinden yoksun olarak hazırlanmış bir çalışmanın belirlenen sorunun çözümüne katkıda bulunduğunu söylemek iyimserlik olacaktır. Yine böyle bir araştırmanın sonuçlarının güvenilir olduğu da ifade edilemez. Araştırmacıların dürüstlük, yansızlık, çalışma disiplinine bağlı kalmak gibi etik değerleri ilke edinmesi ve benimsemesi bilimsel yayınların niteliği açısından önemli bir ölçüttür.

Bilimsel anlamda yayınların kaliteli ve verimli olması bekleniyorsa, öncelikli olarak, bilim adamlarının yetiştirilme süreçlerinin verimli ve sağlıklı bir hale getirilmesi kaçınılmaz zorunluluktur. Zira nitelikli bir araştırmanın, çalışma disiplinine bağlı ve etik değerleri kendisine ilke edinmiş araştırmacılar tarafından ortaya konduğu açıktır. Araştırma etiğine ilişkin davranışların gelişmesi ve araştırmacı tarafından benimsenmesinin daha çok lisansüstü eğitim sürecinde sağlanacağı düşünülmektedir. Bu nedenle, akademik sürecin öğrenim aşaması olan lisansüstü eğitimde araştırma etiğinin önemli bir yer kapsadığı söylenebilir.

Tüm bu değerlendirmeler ışığında, lisansüstü öğrencilerin bilimsel araştırma sürecine ilişkin gözlemledikleri etik dışı davranışları nedenleriyle tespit eden ve ilgili davranışların önlenmesine yönelik çözüm önerileri getiren araştırmaların çeşitlendirilmesinin ve artırılmasının ilgili sorunun çözümü noktasında faydalı olacağı öngörülmektedir. Ayrıca, katılımcıların ilgili soruna ilişkin çözüm önerileri getirmelerinin, akademisyenlere sorunun çözümü noktasında kolaylık sağlayacağı düşünülmektedir. Bunların yanı sıra, ilgili araştırmayla bilim insanlarının yetiştirilme süreci olan lisansüstü eğitimde araştırma etiğine dikkat çekilmek istenmektedir.

Araştırmanın Amacı

Araştırmada, lisansüstü öğrencilerin bilimsel araştırma sürecinde gözlemledikleri etik dışı davranışların incelenmesi amaçlanmıştır. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

Alt Amaçlar

1- Lisansüstü öğrencilerin bilimsel araştırma sürecine ilişkin gözlemledikleri etik dışı davranışlar;

a) Araştırmaya hazırlık

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013

- b) Ölçek uygulama
- c) Verilerin işlenmesi
- d) Sonuç yazım
- e) Raporlaştırma
- f) Diğer evrelerde nelerdir?

2- Etik dışı davranışların gösterilmesinde,

- a) Kişisel
- b) Eğitim süreciyle ilgili
- c) Diğer nedenler nelerdir?

3- Bu süreçte, etik dışı davranışların gösterilmesini önlemek için çözüm önerileriniz nelerdir?

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu araştırma, lisansüstü öğrencilerin bilimsel araştırma sürecine ilişkin gözlemledikleri etik dışı davranışların incelenmesi amacıyla yapılmış olup nitel araştırma yöntemi çerçevesinde desenlenmiştir. Bu doğrultuda nitel araştırma desenlerinden durum analizi tercih edilmiştir.

Çalışma Grubu

Çalışma grubunu 2012–2013 eğitim-öğretim yılında bir devlet üniversitesinin eğitim bilimleri enstitüsünde lisansüstü öğrenim gören 25 öğrenci oluşturmaktadır. Katılımcılar *ölçüt örnekleme* yoluyla belirlenmiştir. Ölçüt olarak, yüksek lisans düzeyinde, öğrencinin tez aşamasında olması ya da bilimsel bir çalışma hazırlaması; doktora düzeyinde ise hem ders hem de tez aşamasında olması belirlenmiştir. Katılımcıların 19'u doktora; 6'sı ise yüksek lisans öğrencisidir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak standartlaştırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Öncelikli olarak, ilgili literatür taraması sonucu ve alanda uzman kişilerin görüşleri doğrultusunda üç farklı sorudan taslak form oluşturulmuştur. Ön uygulama sonucu, taslak formun olduğu gibi kullanılmasının uygun olacağı kanaatine varılmıştır.

Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak amacıyla araştırma soruları açık ve yalın bir dille yazılmıştır. Veri analizi önceden belirlenmiş kavramsal çerçeve doğrultusunda yapılmış, örnek veri setleri araştırmacı dışında bir alan uzmanı tarafından incelenerek kodlanmıştır. Veri analizinin güvenilirliğini test etme yollarından biri, çözümlenen verileri karşılaştırarak tutarlılık oranını tespit etmektir. Bu tür analizde en az %70 düzeyinde bir güvenilirlik yüzdesine ulaşmak gerekir (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 233). Görüşmelerin araştırmacı ve diğer bir alan uzmanı tarafından çözümlenmesi arasındaki uyum yüzdesi %81'dir.

Verilerin Analizi

Veriler e-mail yoluyla toplanmıştır. E-mail yoluyla veri toplamada, sorular katılımcılara bilinen metin (word) mesajı şeklinde gönderilir ve katılımcılar cevaplarını “yanıtlı” komutunu kullanarak standart e-mail cevaplar gibi tamamlayarak gönderirler (Mann ve Stewart, 2002, 67). Katılımcıların farklı illerde ikamet etmesi ve dolayısıyla görüşme gerçekleştirme imkânının güç

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013



olması, katılımcıların istediğini rahatlıkla ifade edebilmesi, etik dışı davranışların sınırlarının araştırmacı tarafından daraltılmaması ve katılımcıların içtenlikle formu doldurabilmeleri amacıyla e-mail yoluyla veri toplama yöntemi tercih edilmiştir. Lisansüstü öğrenim gören 36 öğrenciye standartlaştırılmış görüşme formu e-mail olarak atılmış; ancak 25 öğrenci formu doldurarak e-mail yoluyla cevaplamıştır.

Çözümlemede içerik analizi esas alınmıştır. İçerik analizi katılımcıların ifadelerin yola çıkarak kategoriler oluşturma ve böylece etik dışı davranışları belirli kategoriler içerisinde değerlendirme amacı doğrultusunda tercih edilmiştir. İçerik analizinde değerlendirme birimi olarak “cümle” alınmıştır. Bu çerçevede elde edilen verilerde yargı bildiren cümleler kodlanmış ve kategori başlığında kısaltılarak verilmiştir. İlk aşamada, standart formda belirlenen evreler birer tema şeklinde değerlendirilmiştir. İkinci aşamada ise, bu temalara ilişkin alt temalar (kategoriler) belirlenmiştir. Ayrıca, her bir temaya ait frekans değerleri de tablolarda verilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde alt amaçlar doğrultusunda bulgulara yer verilmiştir.

Birinci Alt Amaca Yönelik Bulgular

Lisansüstü öğrencilerin bilimsel araştırma sürecine ilişkin gözlemledikleri etik dışı davranışları belirlemek amacıyla içerik analizi yapılmış ve elde edilen temalar, kategoriler ve kategorilere ait frekanslar Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1: Lisansüstü öğrencilerin bilimsel araştırma sürecine ilişkin gözlemledikleri etik dışı davranışlara ilişkin tema, kategori ve frekanslar

Tema	Kategori	f	tf
Araştırmaya Hazırlık	Literatürün Yeterince Taranmaması	10	
	Örneklem ve Ölçeğe Göre Konu Belirleme	1	
	Basit Konular Seçme	4	21
	Konu Aşıma	4	
	İyi Planlanmaması	2	
Veri Uygulama	Örneklem Uygunsuzluğu	5	
	Anket Uygulama Tarihini Farklı Gösterme	2	
	Ölçme Araçlarının güvenilir Olmaması	2	22
	Veri Uygulama Biçimi	6	
	Gönülsüz Örneklem	4	
	Resmi İzinsiz Uygulama	3	
Veri İşleme	Verilerle Oynama	24	
	Örneklem Üzerinde Oynama	6	33
	İstatistik Bilgisinin Zayıflığı	2	
	Ön Uygulamanın Asıl Gibi Gösterilmesi	2	
Araştırma Sonucu	Aykırı Sonuçları Göz Ardı Etme	8	
	Yüzeysel Tartışma	3	
	Araştırma Sonucunu Başkasına Yazdırma	3	
	Araştırma İle İlgili Olmayan Sonuçlar	3	24
	Uygulanmayan Ölçek Sonuçları	2	
	Araştırma Sonuçlarını Yazarken Objektif Olmama	5	
Raporlaştırma	Raporun açık yazılmaması	3	4
Diğer	Ulaşılmayan Kaynakları Ulaşılmış Gibi Gösterme	1	25
	İntihal	7	

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013

Katkı Sağlamadan Yazarlık	8
Araştırmaya Özgün Şeyler Katmama	3
Araştırmayı Dilimleme	3
Gizlilik İlkesini ihlal etme	2

f: Frekans tf: Her bir kategoriye ait toplam frekans

Tablo 1’de, bilimsel araştırma sürecinde lisansüstü öğrencilerinin veri işleme (tf: 33); diğer (tf: 25); araştırma sonucu yazma (tf: 24); araştırmaya hazırlık ve veri uygulama (tf: 21); raporlaştırma (tf: 4)evrelerinde olmak üzere yedi evrede etik dışı davranış sergiledikleri anlaşılmaktadır. Temalara ait alt kategorilerde ise verilerle oynama (f: 24); literatürün yeterince taranmaması (f: 10); araştırmaya katkı sağlamadan yazarlık (f: 8); aykırı sonuçları göz ardı etme (f: 8); intihal (f: 7); örneklem üzerinde oynama (f: 6); araştırma sonuçlarını yazarken objektif olmama (f: 6); örneklem uygunsuzluğu (f: 5) gibi birçok etik dışı davranışların gözlemlendiği tespit edilmiştir.

Bu sonuçlar, bilimsel araştırma sürecinde birçok etik dışı davranışların öğrenciler tarafından sergilendiğini ortaya koymaktadır. Özellikle veri işleme evresinde sergilenen etik dışı davranışların öğrencilerin araştırmada öngördükleri sonuçlara ulaşamama endişesinden kaynaklandığı söylenebilir.

İkinci Alt Amaca Yönelik Bulgular

Lisansüstü öğrencilerin bilimsel araştırma sürecine ilişkin gözlemledikleri etik dışı davranışların nedenlerini belirlemek amacıyla içerik analizi yapılmış ve elde edilen temalar, kategoriler ve kategorilere ait frekanslar Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2: Lisansüstü öğrencilerin bilimsel araştırma sürecine ilişkin gözlemledikleri etik dışı davranışların nedenlerine ilişkin tema, kategori ve frekanslar

Tema	Kategori	f	tf
Kişisel nedenler	Rekabet	3	36
	Araştırmacının yetersizliği	9	
	Tembellik	5	
	Kendi görüşlerine göre sonuç çıkarma isteği	1	
	Kariyer hırsı	11	
	Araştırmayı bir an önce bitirme düşüncesi	6	
	Araştırma zaman ayırmama	1	
Eğitim süreciyle ilgili nedenler	Ezberci eğitim	1	30
	Araştırmalarda etğin önemsiz görülmesi	7	
	Öğrencinin etrafında yeterince olumlu örneklerin olmaması	3	
	Danışmanların öğrencilere yeterince zaman ayırmaması	6	
	Lisansüstü eğitimde etikle ilgili dersin olmaması	7	
	Araştırma teknikleri dersinin iyi işlenmemesi	5	
	Derslere devamsızlık	1	
Diğer nedenler	Toplumsal Yozlaşma	1	9
	Ekonomik Nedenler	1	
	Fişlenme Telaşı	2	
	Yayın Baskısı	3	
	Etikle ilgili ödül ve cezanın yetersiz olması	2	

f: Frekans tf: Her bir kategoriye ait toplam frekans

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013

Tablo 2’de, bilimsel araştırma sürecinde lisansüstü öğrencilerinin başvurdukları etik dışı davranışların nedenlerini kişisel (tf: 36); eğitim süreciyle ilgili (tf: 30); ve diğer (f: 9) olmak üzere üç temada belirlendiği görülmektedir. Ayrıca, bu temalara ait alt kategorilerde ise etik dışı davranışların gösterilmesinin kariyer hırsı (f: 11); araştırmacının yetersizliği (f: 9); lisansüstü eğitimde etikle ilgili dersin olmaması (f: 7); araştırmalarda etiğin önemsiz görülmesi (f: 7); danışmanların öğrencilere yeterince zaman ayırmaması (f: 6); araştırmayı bir an önce bitirme düşüncesi(f: 6) gibi birçok nedenle ilgili olduğu tespit edilmiştir.

Bu sonuçlar, bilimsel araştırma sürecinde lisansüstü öğrencilerin etik dışı davranış sergilemelerinin farklı nedenleri olduğunu ortaya koymaktadır. Ancak, özellikle kariyer hırsı, kendilerinin araştırma süreciyle ilgili yetersiz kalması, lisansüstü eğitimde etikle ilgili bir dersin olmaması ve danışmanların öğrencilere yeterince vakit ayırmamaları/ayıramamaları etik dışı davranışların gösterilmesinin temel nedenleri olarak söylenebilir.

Üçüncü Alt Amaca Yönelik Bulgular

Lisansüstü öğrencilerin bilimsel araştırma sürecine ilişkin gözlemledikleri etik dışı davranışların önlenmesine yönelik çözüm önerilerini belirlemek amacıyla içerik analizi yapılmış ve elde edilen kategoriler ve bu kategorilere ait frekanslar Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3: Lisansüstü öğrencilerin bilimsel araştırma sürecine ilişkin gözlemledikleri etik dışı davranışların önlenmesine ait tema, kategori ve frekanslar

Kategori	f
Etige verilen önem belirginleştirilmeli	4
Etik davranışlarla ilgili yeterli düzeyde ödül ve ceza verilmeli	4
Öğrenci yayınlarından danışmanlara katkı sağlanmalı	4
Lisansüstü programlarda etikle ilgili ders olmalı	10
Unvanlar puanlar dışında belirlenmeli	1
Danışmanlar etkin rol almalı	3
Araştırma teknikleri dersinin iyi işlenmesi gerekli	3
Araştırmacıya ekonomik destek sağlanmalı	3
Toplumu araştırmaya katılma konusunda bilinçlendirme	2
Araştırmacıya baskı engellemeli ve yeterli zaman vermeli	3
Hocaların etik davranış sergilemeleri	3
Bağımsız kurul/kurumlar oluşturma	4
Lisansüstü eğitimde yapılan çalışmalarda hocaların geri bildirim sağlaması	2
Öğrencilere alanda saygın kişilerle tanışma olanakları sağlanmalı	1

f: Frekans

Tablo 3’de, lisansüstü öğrencilerin bilimsel araştırma sürecine ilişkin gözlemledikleri etik dışı davranışların önlenmesiyle ilgili, lisansüstü programlarda etikle ilgili ders olmalı(f: 10);bağımsız kurul/kurumlar oluşturma (f: 4); öğrenci yayınlarından danışmanlara katkı sağlanmalı (f: 4); etik davranışlarla ilgili istenilen düzeyde ödül ve ceza verilmeli (f: 4); etiğe verilen önemin belirginleştirilmesi (f: 4);araştırma teknikleri dersinin iyi işlenmesi (f: 3); araştırmacıya baskıyı engelleme ve yeterli zaman verme (f: 3)gibi birçok kategoride sundukları çözüm önerileri görülmektedir.

Katılımcılar bilimsel araştırma sürecinde sergilenen etik dışı davranışların önlenmesine ilişkin birçok öneri sunmuşlardır. Ancak, lisansüstü eğitimde etikle ilgili bir dersin olması katılımcıların özellikle üzerinde fazlaca durdukları öneri olarak dikkat çekmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Lisansüstü öğrenciler araştırma sürecinde genellikle verilerle oynama, literatürün yeterince taranmaması, katkı sağlamadan yazarlık, aykırı sonuçları göz ardı etme, intihal ve veri uygulama biçimi kategorilerinde etik dışı davranışların gözlemlendiğini belirtmişlerdir. Alanda yapılan araştırmalar incelendiğinde, bu noktada araştırmanın sonucunu destekleyici birçok çalışmaya rastlamak mümkündür. Örneğin, Franklyn- Stokes ve Newstead'in (1995) 20 akademik personel ve 240 öğrenci üzerinde yaptığı çalışmada öğrencilerin %54'ünün aşırma, %66'sının yazara referans göstermeden alıntı yaptığı belirlenmiştir. Yine, Brown (1995) 200 öğrenciyle yaptığı çalışmada, katılımcıların %80'inin etik dışı davranış gösterdiklerini ve %19'unun ise intihal yaptıklarını tespit etmiştir. Poon ve Ainuddin de (2011) intihal ve hak edilmeyen yazarlık gibi iki etik dışı davranışın sıklıkla gösterildiğini ortaya koymuşlardır. Bu çalışmalarda da görüldüğü gibi, her ne kadar araştırma sürecinde etik dışı davranışlar istenmeyen bir durum olsa da etik dışı davranışların akademik çevrede hala varlığını devam ettirdiği -maalesef- söylenebilir.

Öğrenciler etik dışı davranışların gösterilmesinin ise özellikle kariyer hırsı, bilimsel araştırma yapma konusunda yetersizlik, araştırmalarda etğin önemsiz görülmesi, etikle ilgili herhangi bir dersin olmaması, araştırmayı bir an önce bitirme hırsı, danışmanların öğrenciye yeterince zaman ayırmaması gibi nedenlerden kaynaklandığını söylemişlerdir. Bunların yanı sıra, fişlenme telaşı ve yayın baskısını da dikkat çekici birer neden olarak değerlendirmişlerdir. Love ve Simmons (1998) lisansüstü öğrencileriyle gerçekleştirdiği nitel çalışmada, aldatma ve aşırma davranışlarına etki eden faktörleri incelemiş; bunların nedeni olarak içsel ve çevresel koşulları belirlemişlerdir. İçsel nedenler, olumsuz kişilik özelliklerinden kaynaklı aşırma karşı yönelim, intihale karşı farkındalığın az olması ve verilen ödevi yapmada yeterliğin olmaması; çevresel nedenler, baskı (iyi not baskısı, zaman baskısı ve verilen görevi yapma baskısı) ve hocaların intihale karşı müsamahakâr tutumu olarak tespit edilmiştir. Köklü (2000, 537) çalışmada, kısa yoldan iş yapma anlayışı, araştırma sürecine ilişkin bilgi ve beceri yetersizliği, araştırma etiğinin yeterince kazandırılmaması gibi etkenlerin etik dışı davranışın nedenleri olarak açıklanmıştır. Bunların dışında yapılan bir şeyin başkaları tarafından fark edilmeyeceği inancı ve etik ihlali yapan kişilerin yakalansa dahi birilerinin ya da kendi örgütünün arkasında duracağı inancı da etik dışı davranış sergilemenin önemli nedenleri arasında sayılabilir (Aydın, 2012, 3541). Geçmiş yıllarda yapılan araştırmalar ile bu araştırma sonucu birlikte değerlendirildiğinde, öğrencileri etik dışı davranışa iten nedenlerin olduğu gibi devam ettiği görülmektedir.

Lisansüstü düzeyde, katılımcılar araştırma sürecinde gösterilen etik dışı davranışların giderilmesine ilişkin çözüm önerileri olarak; lisansüstü eğitim programlarında etikle ilgili bir dersin yer alması, etiğe verilen önemin belirginleştirilmesini, etik davranışlarla ilgili yeterli düzeyde ödül ve ceza verilmesini belirtmişlerdir. Yine çözüm önerisi olarak, öğrenci yayınlarından danışmanlara katkı sağlanmasının yanı sıra etik için bağımsız kurul veya kurumlar oluşturulması, öğrencilere baskının engellenerek yeterli zamanın tanınması, araştırmacıya ekonomik desteğin sağlanması ve akademisyenlerin etik davranış sergilemeleri sunulmuştur (Bkz. Tablo 3). Tablo 2'de lisansüstü eğitimde etik dışı davranışların öncelikli nedenleri arasında özellikle araştırmacıların yetersizliğine dikkat çekilmesine rağmen, öneriler kısmında konuyla ilgili doğrudan öneri sunulmadığı görülmektedir. Bu durumun, katılımcıların kendilerini yeterli gördüklerini ifade ettiği söylenemez. Aksine, katılımcılar araştırma süreciyle ilgili yetersizliklerinin sunulan diğer önerilerle ortadan kalkabileceğini öngördüklerini düşünme ihtimallerinden olabilir. Özellikle araştırma teknikleri dersinin iyi işlenmesi ve danışmanların etkin olması önerilerinin dolaylı olarak kendilerinin bilimsel araştırmayla ilgili eksikliklerini gidereceğini düşünmüş olabilirler.

Lisansüstü eğitimde öğrencilerin en fazla veri işleme evresinde etik dışı davranışlara başvurdukları görülmektedir. Bu durumu ortadan kaldırabilmek veya en azından minimize

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013



edebilmek amacıyla öğrencilere araştırmada öngörülen sonuçların her zaman beklenildiği gibi çıkmayacağı ara ara hatırlatılabilir. Bir araştırmada elde edilen verilerin olduğu gibi düzenlenip işlendikten sonra elde edilen bulguların ister hipotezimizi desteklesin ister desteklemesin çok önemli olduğu üzerinde durulabilir.

Araştırmaya katkı sağlamadan yazarlık edinilmesi ve yıllardır akademik çevrelerde varlığından rahatsızlık duyulmasına rağmen hala devam etmekte olan intihal de lisansüstü eğitimde etik dışı davranışlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu durumun önlenmesinde, bağımsız kurul/kurumlar oluşturma, lisansüstü eğitimde yapılan çalışmalarda hocaların geri bildirim sağlaması ve araştırmacılara yeterli zamanın verilmesi önemli rol oynayabilir.

Alanda birçok çalışma katılımcıların çözüm önerilerini destekler niteliktedir. Etik konusunun daha geniş açıdan ele alınması ve araştırma uygulamalarına yön verecek etik kodların geliştirilmesi (Poon ve Ainuddin, 2011, 320); her üniversitenin kendi bünyesi içinde etik kurulları olması (Köklü, 2003, 150; Balci, 2010, 292) ve lisansüstü eğitimde öğrencilere etik standartların kazandırılması (Köklü, 2003, 150); bilimde araştırma eğitime ve öğretime önem verilmesi, yayınların sayısı ile birlikte niteliğinin de önemli olduğunun vurgulanması, araştırmacıların üzerindeki baskıların kaldırılması (TÜBA, 2002, 62); araştırma etiği eğitiminde olumlu bir havanın oluşturulması (Sponholz, 2000, 513); araştırmacıların eğitimi ve araştırmacılar üzerindeki baskının azaltılması (Kansu ve Ruacan, 2002, 765) alanda mevcut önerilerden bir kaçıdır.

Yukarıda değinilen önerilerin her birinin önemli olduğu düşünülmekle birlikte, lisansüstü eğitimde etikle ilgili bir dersin olması, fakültelerde etik kurulların oluşturulması, etik ihlallerinin yeterince cezalandırılması ve etiğe önem veren bir araştırma ortamının oluşturulmasının daha öncelikli işe dönük öneriler olduğu söylenebilir.

KAYNAKÇA

- AYDIN, İ. (2003). *Eğitim ve öğretimde etik*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- AYPAY, A. (2009). Bilimsel etik. (Edt: A. Tanrıoğen). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- BALCI, A. (2010). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: Pegem Akademi.
- BROWN, B.S. (1995). The Academic Ethics of Graduate Business Students: A Survey. *Journal of Educationfor Business*. 70, 151-156.
- FRANKLYN Stokes, A. & Newstead, S. E. (1995). Undergraduate cheating: Who does what and why? *Studies in HigherEducation*. 20(2), 159-172.
- FRECHETTE, K. S. (1994). *Ethics of scientific research*. Rowman&Littlefield Publishers Inc. United States of America. www.books.google.com.tr
- KANSU, E. & Ruacan, Ş. (2002). Bilimsel Yanıltmanın Günümüzdeki Durumu: Türleri, Nedenleri, Önlenmesi ve Cezalandırılması. *Türk Kardiyoloji Derneği Araştırmaları*. www.tkd-online.org
- KÖKLÜ, N. (2000). Lisans ve Lisansüstü Öğrencilerinin Görüşlerine Göre Araştırma Sürecine Yönelik Etik Olmayan Davranışların Gösterilme Sıklığı ve Nedenleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*. Sayı 4.
- KÖKLÜ, N. (2003). Akademisyenlerin Araştırma Etiği Konusundaki Görüşleri. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama Dergisi*. 2 (4).

- LOVE, P.G. & Simmons, J. (1998). Factors Influencing Cheating And Plagiarising Among Graduate Students In A College Of Education. *College Student Journal*. 32(4), 539-542.
- MANN, C. & Stewart, F. (2002). Internet communication and qualitative research. SAGE Publications Inc. California.
- POON, J. M. L. & Ainuddin, R. A. (2011). Selected Ethical Issues in the Analysis and Reporting of Research: Survey of Business School Faculty in Malaysia. *Journal of Academic Ethics*.
- SPONHOLZ, G. (2000). Teaching Scientific Integrity And Research Ethics. *Forensic Science International*. www.elsevier.com
- TÜBA (2002). Bilimsel araştırmada etik ve sorunları. Türkiye Bilimler Akademisi Yayınları.
- ULUOĞLU, C. (2009). Araştırma Etiği. Sağlık Bilimlerinde Süreli Yayıncılık. 7. *Ulusal Sempozyum Bildirileri*. [www.http://uvf.ulakbim.gov.tr/tip/sempozyum7/uluoglu.pdf](http://uvf.ulakbim.gov.tr/tip/sempozyum7/uluoglu.pdf)
İndirme Tarihi: 3 Ocak 2013
- YILDIRIM, A. ve Şimşek, H. (2008). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. (Yedinci Baskı). Seçkin Yayıncılık. Ankara.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013





ENGELLENMİŞ ANNELİK: ZİHİNSEL ENGELLİ ÇOCUKLARIN ANNELERİ*

*İlknur MEŞE***

ÖZET

Bu araştırma "Aksaray Özel Eğitim ve Uygulama Merkezi" adı altında zihinsel engelli çocuklara eğitim veren bir okulda yapılmıştır. Bu okulda aralarında Down ve Rett sendromlu ile Otistik çocukların da olduğu orta ve ağır düzeylerde zihinsel engeli olan 56 çocuk eğitim almaktadır. Bu okulda çocuklarıyla birlikte düzenli olarak okula gelen ve bütün günü okulda geçiren toplam 18 annenin bulunduğu tespit edilmiştir. Annelerin hepsi ev hanımı olup, alt sosyo-ekonomik sınıfta yer almaktadırlar. 18 anneden 5'inin çocuğu Down sendromlu, 1 çocuk dünyada ender rastlanan bir sendrom olan Rett sendromlu, diğerlerinin çocuğu ise çeşitli seviyelerde zihinsel engellidir. Bu çalışmada annelerin her biriyle derinlemesine mülakat tekniğiyle ayrı ayrı görüşülerek zihinsel engelli bir çocuğa sahip olmayı nasıl deneyimledikleri araştırılmıştır. Elde ettiğimiz bulgulara göre, zihinsel engelli bir çocuğa sahip olmak kadınların annelik deneyimlerini zorlaştıran tek başına bir neden değildir. Daha ziyade içinde bulundukları toplumsal çevrenin onlara yönelik olumsuz tutum ve önyargılarından etkilenmektedirler. Anneler, zihinsel engelli bir çocuğa sahip olmanın, ilk önce yakın çevresinin (kendi anne-babası ve kardeşleri ile eşinin akrabalarının) sonra da komşularının ve sokaktaki insanların, hatta doktorların dahi "zor, çekilmez, katlanılmaz" bir durum olduğu yönündeki sözleri, davranışları, bakışları, mimikleri veya tutumlarından etkilenmektedirler. Onların zihinsel engelli çocuğa olan olumsuz bakışları annenin kendi çocuğuna olan bakışını da olumsuz yönde etkilemektedir.

Anahtar Kelimeler: Zihinsel engelli çocuk anneleri, annelik deneyimi, olumsuz toplumsal tutum.

DISABLED MOTHERHOOD: MOTHERS OF CHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITY

ABSTRACT

This research was conducted at a school providing education for children with intellectual disability in the name of "Aksaray Special Education and Application Center". This school includes 56 children

*Bu makale Crosscheck sistemi tarafından taranmış ve bu sistem sonuçlarına göre orijinal bir makale olduğu tespit edilmiştir.

** Yrd. Doç. Dr. Giresun Üniversitesi Fen-Edebiyat Fak. Sosyoloji Bölümü, El-mek: inurmese@gmail.com

with intellectual disability, Down and Rett syndrome and Autistic, in moderate and severe levels of its. It has been determined total 18 mothers who come to school with their children regularly and spend the entire day at school. All of mothers is a housewife and they are located in the lower socio-economic class. Children of 5 mothers out of 18 mothers is Down syndrome, one child is Rett syndrome that is rare in the world and children of other mothers is intellectual disability at various levels of it. In this study, mothers was investigated how to experience to have a child with intellectual disability by doing individual interviews with each of the mothers through in-depth interview technique. According to our findings, to have a child with intellectual disability make difficult motherhood experiences of women. But this situation is not only cause of psychological problems of women. Rather, they are affected by negative attitudes and prejudices against them in their social environment. Mothers are affected by negative says, behaviors, gazes, gestures or attitudes of firstly their closer environment towards intellectual disability and then of their neighbors and people on the street and of even doctors. Their negative views affect mother's thinking about own child negatively.

Key Words: Mothers of children with intellectual disability, motherhood experience, negative social attitude.

Giriş

Annelik deyince, kadının her şeyden bağımsız bir şekilde tek başına deneyimlediği, neredeyse kutsallaştırılmış bir hali anlıyoruz. Hâlbuki tıpkı benlik kavramı gibi, elimizde çok şeyden etkilenen yumuşak bir kavram vardır. Her şeyden öte sosyolojik bir kavramdır. Kültürel olarak kurgulanır. Her kültür, sosyalleşme sürecinde kadınlara nasıl anne olunacağını, yani annelik imgesini öğretir. Annelik deneyiminin, dünyanın hangi köşesinde olursanız olun benzerlik gösteren belli başlı özellikleri vardır. Annelik deneyiminin geri kalan bütün yanları o kültürün insan yetiştirme politikalarından ayrı düşünülemez. Hatta annelik için tarihsel, sosyal, kültürel, siyasi ve ahlaken de şekillenmiştir diyebiliriz (Miller 2010, 15). Aynı zamanda psikolojik bir yanı da vardır. Annelik denen şey kadının kendine has mizacından etkilendiği gibi çocuğun da doğuştan getirdiği mizaç özelliklerinden etkilenir. Sonra, annelik devam eden bir süreç, bir oluşumdur. Bu süreçte bir kadının anneliği, kendisinin ve doğan çocuğunun mizacına, eşyle yaşadığı ilişkinin niteliğine, eşinin ve kendisinin akrabalarıyla olan iletişimine, içinde bulunduğu sosyo-ekonomik tabakaya, aldığı eğitimin seviyesine, o toplumun insan yetiştirme tarzına, hatta dönemin ruhuna varacak çeşitlilikte unsurlardan etkilenmektedir. Bu yüzden, bu etkenlerin her birinde meydana gelen değişimle birlikte kadının annelik deneyimi, algısı ve düşüncesi de zaman içerisinde farklılaşmaktadır. Dolayısıyla annelik dediğimizde aslında bütün bu unsurların hem zaman içinde değişen hem de değişirken diğerlerini etkileyen bir yapısından, yani bu unsurların bir araya geldiği bir örüntüden bahsetmekteyiz.

Kendi içinde bu kadar karmaşık bir örüntü sistemine sahip annelik, doğası gereği zaten zor ve stresli bir süreçtir. Hele bir de engelli çocuk söz konusuysa, annelik deneyimi daha da zorlaşmaktadır. Yukarıda saydığımız bütün etkenler engelli çocuğu olan anneler için de geçerlidir. Fakat toplumda, genelde bu türden bir annelik deneyimi tek boyutlu ve determinist bir mantıkla düşünülür. Engelli çocuğun engel türüne ve cinsiyetine bakılmadan, her şeyden önce onun da doğuştan getirdiği ve aile içinde şekillenen mizacı olabileceği göz ardı edilerek, tek başına engelli olma halinin aile için, hele de bunun bütün yükünü üstlenen anneler için bir sorun kaynağı ve stres/depresyon nedeni olabileceği düşünülmektedir. Yapılan çalışmalarda çocuğun engel türünün,

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013

bu engel türüne bağlı olarak meydana gelen davranış problemlerinin, yine engel türüne bağlı olarak süreklilik arzeden hastalık halinin ebeveynlerin yaşadığı zorlukları artırdığı tespit edilmiştir (Cunningham 1996; Olsson ve Hwang 2001; Eisenhower, Baker ve Blacher 2005; Hassall, Rose ve McDonald 2005).

Yapılan bir çalışmada zihinsel engelli çocuğu olan bir annenin dile getirdiği gibi, “engelliler içinde en şanssız grup zihinsel engellilerdir” (Salman 2007, 50). “Deli” diye damgalanırlar. En çok, ruhsal sorunu olanlarla birlikte zihinsel engelliler yakın arkadaş, iş arkadaşı, komşu, bir iş yerinde çalışan, bir günü geçirmede partner veya eş olarak tercih edilmemektedir (T.C. Başbakanlık Özürllüler İdaresi Başkanlığı 2004).

Bu araştırma, adı “Aksaray Özel Eğitim ve Uygulama Merkezi” olarak geçen, zihinsel engelli çocukların gittiği bir okulda yapılmıştır. Okulda 32’si erkek, 24’ü kız olmak üzere toplam 56 öğrenci bulunmaktadır. Bu çocukların arasında Down sendromu ve Otistik öğrenciler olduğu gibi bir tane de dünyada nadir görülen Rett sendromu olan bir çocuk bulunmaktadır.

Bu araştırmanın amacı, zihinsel engelli çocuk annelerinin bu durumu nasıl deneyimlediklerini kendi anlattıklarından yola çıkarak ortaya koymaya çalışmaktır. Çalışmada zihinsel engelli bir çocuğa sahip olmanın kadının anneliğini zorlaştıran başlı başına bir etken olduğu argümanı sorgulanmakla birlikte, eğer böyle bir etkisi varsa bile başka ne türden –özellikle sosyolojik- etkenlerin bu durumla birleşerek anneyi psikolojik olarak etkilediği tespit edilmeye çalışılmıştır.

Yöntem

Örneklem

Nitel araştırmalarda, nicel araştırmalardaki gibi örneklemin neye göre ve nasıl belirleneceğine dair yaygın bir kabul yoktur. Bu, nitel araştırmaların amacından kaynaklanan bir gerekliliktir. Çünkü nitel araştırmalarda amaç, istatistiksel veriler elde ederek evrene yönelik genellemeler yapmak değildir. Özellikle algı ve tutum gibi kişiye özel duygu ve düşünceler araştırılıyorsa örneklemin sayısından ziyade niteliği önem kazanmaktadır. Örneklem ne evreni yansıtmayacak kadar küçük, ne de derinlemesine analizler yapmayı engelleyecek kadar büyük olmalıdır (De Paulo 2000; Sandelowski 1995).

Biz de araştırmamızın amacı gereği annelerin öznel duygu ve düşüncelerine ulaşmak istediğimiz için nitel yöntemi tercih ettik. Ulaştığımız 18 annenin evreni temsil etme niteliğine sahip olduğunu düşünmekteyiz. Çünkü rehber öğretmenden okula devam eden çocukların ebeveynlerinin mesleklerine dair aldığımız bilgilere göre, annelerin çoğunluğu ev hanımıdır. Babaların ise çok azı öğretmen, memur veya asker olmakla birlikte çoğunluğu asgari ücretli bir işte çalışan veya işsizdir. Dolayısıyla hem evrenin sosyo-ekonomik yönden neredeyse homojen olmasından hem de derinlemesine analiz yapma amacımızdan dolayı örneklem grubu araştırmamız için yeterli görünmektedir.

Araştırma toplam 18 anne, 3 zihinsel engelliler öğretmeni ve okulun rehber öğretmeniyle görüşülerek yapılmıştır. Hepsi ev hanımı olan bu anneler çocuklarıyla ilgili taşıdıkları endişelerden dolayı onlarla birlikte okula gelip bütün günü okulda geçirmektedirler. Kimisi çocuğunun Akdeniz anemisi gibi süregelen bir hastalığından dolayı günlük ilaç içirmek için, kimisi çocuğu çabuk hasta olduğu için terleme, altını ıslatma riskine karşı, kimisi de çocuğunun epilepsi nöbeti geçirip düşme riskine karşı sürekli okulda bulunmaktadır. Bu annelerin yaş aralığı 30 ile 48 arasında değişmektedir. 35 yaş ve altı 12 kişi, 35 yaş üstü 6 kişi vardır. Bunlar arasında 4 çocuğu olan 1 kişi; 3 çocuğu olan 8 kişi; 2 çocuğu olan 7 kişi ve 1 çocuğu olan 2 kişi vardır. Yani yarısının 3 ve üzeri sayıda çocuğu, yarısının da 2 veya 1 çocuğu vardır. 18 anneden 5’inin çocuğu Down

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013

sendromu, biri Rett sendromu, diğerleri ise çeşitli seviyelerde zihinsel engellidir. Anneler 17-31 yaş arasında evlenmişlerdir. Ağırlıklı olarak evlenme yaşı 20 civarlarında toplanmaktadır. Bu da annelerin erken denecek bir yaşta evlendiklerini göstermektedir. Eğitim seviyelerine gelince, en alt seviyede okuma yazma kursunu bitiren, en üst seviyede ise ortaokul mezunu olmak üzere dar bir aralıkta yer almaktadırlar. Ayrıca şehirde ikamet etseler bile çoğunun köy kökenli olmaları nedeniyle köy ile ilişkisi halen devam etmektedir.

Veri Toplama Aracı

Araştırma bu 18 anne ile derinlemesine mülakat tekniği kullanılarak yapılmıştır. Mülakat, en az iki kişi arasında sözlü olarak, cevabı aranan sorular çerçevesinde, ilgili kişilerden veri toplamak amacıyla yapılan, karşılıklı ve etkileşimli bir iletişim sürecidir (Büyüköztürk vd. 2008; Patton 1987; Patton 1990; Yıldırım ve Şimşek 2008). Mülakat kolay bir veri toplama yöntemi olarak görülebilir, ama mülakat yapılan kişiye doğru sorular sormayı ve onu etkili bir şekilde dinlemeyi gerektirdiği gibi aynı zamanda öngörü, empatiyi ve sağduyuyu da gerektiren zor ve yorucu bir süreçtir. Derinlemesine mülakat yöntemi ile nicel araştırmalarla alamayacağımız tutumlar, deneyimler, zihniyetler ve önyargılar gibi kişinin iç dünyasına ait unsurları ortaya çıkarmak mümkündür. Her yöntemin avantaj ve dezavantajları vardır. Bu yöntemin avantajları az önce saydıklarımızdır. Dezavantajı ise, her yöntemde olduğu gibi bu yöntemde de, hem araştırmacının hem de üzerinde araştırma yapılanın verileri manipüle edebilmesidir.

Görüşmeler, okulda uygulama odası olarak hazırlanmış bir odada her bir anneyle ayrı ayrı, ses kayıt cihazına kaydedilerek, annenin kendi deneyimlerini anlatma noktasında çekingen veya açık olmasına göre 17 dakikadan yaklaşık 2 saate kadar varan sürelerde yapılmıştır. Araştırma öncesinde, görüşme yapılacak kişilerin demografik yapılarını öğrenmeye yönelik soruların yanı sıra, çocuğunun engelli olduğunu ne zaman ve nasıl öğrendiği; çocuğunu büyütürken akrabalarından destek alıp almadığı; engelli çocuğuna yönelik yakınlarının, komşularının veya sokaktaki insanların olumsuz tutumlarıyla karşılaşp karşılaşmadığı; çocuğuyla ailecek rahatça gezip gezemedikleri; annenin, babanın ve kardeşlerin engelli çocukla olan ilişkileri; eşinden destek görüp görmediği türünden sorular hazırlanmıştır. Bunlar her anneye aynı sırada ve aynı şekilde sorulmaktan ziyade görüşme esnasında annenin kendi deneyimlerini aktarırkenki anlattıklarıyla yeniden şekillenmiş, sırası değiştirilmiş, bazı sorular sorulmamış veya daha önceden hazırlanmayan o esnada geliştirilmiş sorular sorulmuştur. Aslında araştırma süreci bizim kafamızdaki sorulara cevap almaya yönelik başlamış, fakat beklenmeyen yeni sorun kaynakları ve sorular keşfedilmiştir. Bunlar ‘tartışma ve öneriler’ kısmında değerlendirilecektir.

İşlem

Ses kayıt cihazına kaydedilen görüşmelerin çözümlemelerini yaptıktan sonra elimizde her bir annenin önce demografik bilgilerinden sonra da anlattıklarından oluşan bir dosya oldu. Anlatımlar, annelerin ağzından çıktığı şekliyle, imla veya dilbilgisi yönünden herhangi bir düzenleme yapılmadan olduğu gibi aktarılmıştır. Tekrar dinlenerek yazarken bir yanlış yapıp yapılmadığı kontrol edilmiştir. Annenin ses tonundan, anlattıklarından, konuşurkenki hal ve tavırlarından edindiğimiz izlenimleri de dosyaya eklemeyi ihmal etmedik. Annelere kendilerinin ve çocuklarının isimlerini olduğu gibi kullanıp kullanmayacağımızı sordüğümüzda ve eğer istemezlerse kodlayacağımızı söylediğimizde, isimleri aynen kullanmamızın kendileri için bir sakıncası olmayacağını belirttiler. Bunun için isimler kodlanmadan verilmiştir.

Bulgular

Her bir annenin anlattıklarını elimizdeki dosyadan tekrar tekrar okuyup benzer başlıklar altında topladık. Bu başlıklar altında daha ziyade annelerin anlattıklarına geniş yer vererek, her

birinin deneyimlerinin diğerlerine benzer yönleriyle birlikte diğerlerinden ayrışan, bilinmeyen, kişisel ve hassas yönlerini de ortaya koymayı amaçladık.

İlk Engel: “Doktor şöyle bir omzundan tuttu çocuğu, ‘bu çocuk özürlü’ deyip torba gibi bıraktı.”

Halime Hanım doğumdan sonra çocuğunun yaşadığı bir rahatsızlıktan dolayı hastaneye gittiklerinde bir çocuk doktorunun sergilediği olumsuz bir tavrı halen sinirlenerek anlatıyor:

“Şöyle bir omzundan tuttu çocuğu, bu çocuk özürlü deyip torba gibi bıraktı, hiçbir şey yapılamaz, Konya’ya götürün dedi. Çok sinirlerim bozuldu. Halen de hatırladıkça sinirlerim bozulur. Düşünün bir haftalık çocuk, yeni doğum yapmış bir anne. O lafı duyunca sanki hastane başıma yıkıldı sandım. Çocuğa baksan hiç özürlü gibi değil. Normal olsa da öyle bırakınca yığılır zaten.”

Sevilay Hanım da benzer bir tutumla karşılaşmış ve çok üzölmüş. Şimdi 13 yaşında olan Down sendromlu kızını doğduktan sonra sarılık olunca doktora götürmüşler. Eşi de hastanede çalıştığı için, çocuk doktorundan koridordan geçerken ayaküstü bakmasını istemişler: “Doktor çocuğunuz “özürlü özürlü” dedi suratıma. Ne özrü dedim. El işareti yaparak¹ yine özürlü dedi. Üstün körü bir muayene etti ve çocuğunuz Down sendromu dedi...Zaten ilk duyduğumda yığılıp kalmışım. Eşim çocuğu bırakıp benimle uğraşmış.”

Doktorlardan gördükleri muamele annelerin ilk aşamada karşılaştığı olumsuzluklardır. Ama son değildir, çünkü sonraki süreçlerde eşinin akraba çevresinden, komşularından ve sokaktaki insanlardan olmak üzere görecekları olumsuzluklar devam edecektir.

Kayınvalide ve Kayınpederin Olumsuz Tutumu: “Çocuğu atsin gelsin!”

7 ve 9 yaşlarında olan iki çocuğunda da zihinsel engel ve buna bağılı olarak konuşma bozukluğu olan Songöl Hanım evlendiğinde bir müddet kayınvalidesi ve kayınpederiyle birlikte oturmuş. Onlar başta olmak üzere eşinin ailesinden çok zulüm gördüğünü ve bu konuda eşinin de onu korumadığını söyledi. Akraba evliliğı yapmış. Görücü usulüyle evlenmiş. İlk çocuğunun zihinsel engeline dair emareleri 2 yaşına kadar aslında fark ettiğini ama ‘konduramadığını’ söyledi:

“Konuşma yoktu, algılama yoktu. Oğuzhan diyordum, hiç bakmazdı. Oğuzhan beni duymuyor diye doktora götürdüğümde işitme sorunu olabilir dediler. Etraftan duymuyor mu dediler? Songöl’ün çocuğu ‘ahrazmış, engelliymiş, sakatmış’ dediler. Ben bile zor katlanırken etrafımdan duymak ağır geliyordu.”

-Etraf dediğiniz kim?

“Eşimin akrabaları yaptılar. Hep ‘Akraba evliliğı yaptınız. Bu şekilde oldu.’ dediler. Suçlamalar oldu.”

Konuşmanın ilerleyen yerlerinde oğlunun sinirli ve saldırgan, ama kızının ona göre daha uysal olduğundan bahsetti. Bunun sebebini sordüğümüzda, kayınvalidesi ve kayınpederiyle oturduğu dönemde onların olumsuz tavırlarına maruz kalmaya bağıladı:

“Oğuzhan doğduğunda kayınvalidemgille oturuyordum. 1,5-2 yaşına kadar onlardaydım. Oğuzhan ilk çocuktur, sevgisi farklıydı. ‘Kayınvalide yanında çocuk sevmeye, görümce yanında çocuk sevmeye!’ deyip ayıplıyorlardı. Ben de ‘çocuğu sevmenin neresi ayıp olur’ diyordum. Yemek yedirirken, ‘az kaldı Oğuzhan, bitti Oğuzhan’ diyordum. Kayınvalidem hemen kızardı. ‘Oğuzhan da hemen anladı ya’ derdi. Oğuzhan’a oyun oynatsam, Oğuzhan bana bir şey anlattığında ben de ‘tamam oğlum’ deyip uzun uzun cevap verdiğimde, ‘aman aman Oğuzhan da

¹ Elini başının üstünde sağa sola çevirerek ‘deli’ anlamında yapılan bir hareket.

“5 yıl yaşadım. Çok umursamazdı. Başka bir yere salmazdı. Anneme babama dahi. Çocukları ve parasızlığı önüme sürerdi. O kendi gezerdi. Sürekli onun arkadaşlarına, komşularına hizmet etmek zorunda kalırdım, ama benim hiç kimsem gelemiyordu.”

Ayrı eve çıkınca Derya Hanım’ın sıkıntıları hafiflemiş:

“Kendi evime geçince her şey daha farklı oldu. Mesela eşimle konuşmam değişti. Çünkü birlikte yaşarken, eşim illa ki büyüğün sözünden çıkamıyordu. Paramız bile onun elinde dönüyordu. Her şeye para veriyordu. Bize gelince yok. Tabii ayrılınca her yükümlülük benim elime geçmiş oldu. Para da benim elime geçti. Hayatım daha güzel oldu. Çocuklar hastalanıyordu, ama en azından kafam rahattı. Kayınvalideyle oturmak bence mantıklı bir şey değil. Her konuda. Mesela onun yanındayken işe gidemiyordum. Ayrıldıktan sonra işte de çalıştım, çocuklarıma da baktım. Her işi yapıyordum. Şimdi çocuklarımla birlikte sokağa çıkabiliyorum. Markete gidip dalgamı dağıtabiliyorum. Çocuklarla çıktığımda onların bir şey kapacağına inanıyorum.”

Derya Hanım’ın eve hapsolmasına olan isyanının altında çocuklarına dair duyduğu kaygının da etkisi vardır. Çünkü o çocuklarının ancak dışarıda, başka insanlarla karşılaşarak sosyalleşip yaşamı öğreneceklerine inanmaktadır. Zaten onun çocuklarıyla ilgili olarak gelecekte istediği şey, okuma-yazmayı öğrenmelerinden ziyade gözlerinin açık olması, yani sosyal yanlarının güçlü olmasıdır. Mesela ona göre eşi okuma yazmayı az bilir, ama evini geçindirecek beceriye sahiptir.

Sevilay Hanım doğumdan sonra 9 gün Konya’da kaldığında kayınpederinin olumsuz sözlerine maruz kaldığını anlatıyor:

“Evde kimse yoktu. Eşimin halası çocukların başında kaldı. Kayınbabam o zaman yurtdışındaydı. Kayınbabam yurtdışından telefon açıp kardeşiyle konuşmuş. ‘Onlar daha gelmedi mi Konya’dan?’ demiş. O da ‘yok, daha çocuğun sarılığı geçmedi’ demiş. O da ‘niye oraya koyup gelmiyorlar, oraya atsinler gelsinler, evde normal çocuklarına baksın, niye özürlü çocuğunun başını bekliyorlar?’ demiş. Büyüdükçe Gökçe’yi sevdiler, ama küçükken kayınvalidem, kayınbabam kabul etmediler Gökçe’yi. Annemler böyle şeyler yapmadılar. Eşim tarafından çok tepki aldım, ‘Nasıl çocuk doğurdun, böyle çocuk mu doğrulur?’ diye. ‘Ben elin içine nasıl çıkacağım, elaleme ne söyleyeceğim? Filanın özürlü çocuğu var dediklerinde ne söyleyeceğim?’ dediler.”

Kayınvalidesiyle aynı mahallede yaşayan Demet Hanım şimdi 13 yaşında olan kızının Down sendromlu olduğunu doğumdan sonra kayınvalidesinden öğrenmiş. Çünkü doğuma kayınvalidesiyle birlikte gitmiş. Kayınvalidesi doğan çocuğun Down sendromu olduğunu doktordan öğrenince, tıpkı yukarıda anlattığımız bir çocuk doktorunun yaptığı gibi, elini deli anlamında kafasının üstünde sağa sola sallayarak anneye haber vermiş:

“Eve gelince kayınvalidem, üzülmedim, ağlamadım diye bana çok tepki verdi. 3 gün sonra arkadaşımı görünce bıraktım kendimi, ağladım. Kayınvalidem o kadar doldurdu ki beni. Ne kadar ağlardı, ‘bu niye böyle’ diye. ‘Ölse’ derdi, çevredekiler ne diyecekler diye. Ben kabullendim diye tepki yaptı. Halen de benim çocuğumu kabul etmez. Böyle toplumda görünce tanımamazlıktan gelir. Gelsinler. Ben de onlara inat çocuğumu her yere götürürüm.”

13 yaşında ve Türkiye’de sadece 5 kişide bulunan nadir bir hastalığa (Rett Sendromu) sahip oğlunun doğduğundan beri bir sürü rahatsızlıklar yaşadığını ve çokça hastanelerde yattıklarını söyleyen Meryem Hanım, oğlunun böyle bir hastalığı olmasından dolayı oldukça sinirli, tedirgin, evhamlı ve atılan en ufak bir bakışa dahi oldukça hassaslaşmış bir annedir. Bu süreçte eşinin ailesinden destek görmemek onu daha da etkilemiş. Örneğin kayınvalidesi suçlar şekilde: “Niye kimsede yok da bizde var?”, “Neden böyle oldu?” gibi sözler sarf etmiş. Bu sözlerin ardında, “bu hastalığın kaynağında bizim tarafta değil de sizin tarafınızda olan genetik bir sorunun yattığı”

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013

şeklinde örtük bir anlam vardır. Eşinin ailesinin genetik miras üzerinden iktidar mücadelesine girmesi annenin yaşadığı derin acının göz ardı edilmesine sebep olmuştur.

Ataerkil sistemin gereği olarak kadının evlendiğinde erkek evine gitmesi günümüzde yaygınlığını yitirmekle beraber alt sosyo-ekonomik kesimden insanlar arasında halen geçerliliğini korumaktadır. Bu sistemde baba evinden evlilik amacıyla çıkan kadın artık karşı tarafın mülkiyetine geçmiştir. Kadının ailesi gelip gidebilir, ama kendisinin gitmesi makul görülmez. Bunun için görüşme yaptığımız kadınlar, eğer kayınvalide ve kayınpederleriyle birlikte oturuyorlarsa, kendi ailesiyle aynı köyde veya aynı mahallede bile otursa onlara gitmelerine izin verilmediğinden şikâyet etmişlerdir. Kadın ancak ya eşini terk etmekle tehdit ederek ya da artık kendi anne veya babasının kuvvetli desteğiyle ayrı bir eve çıkabilmiştir. Bu yolla belki eşinin ailesinden gördüğü doğrudan baskıyı bertaraf edebilmiştir. Fakat yine de dolaylı baskı varlığını korumaya devam etmiştir. Kadınların yaşadığı bu türden baskılar konumuz için önemlidir. Çünkü onların annelik deneyimlerini şekillendiren önemli bir etkidir. Kadının yaşadığı sıkıntı bu annelerin çocuklarıyla olan diyalogunu etkilemiştir.

Yakın Çevrenin ve Sokaktaki İnsanların Olumsuz Tutumları: “O deli oğlum, onun yanına niye gidiyorsun?”

Annelerin karşılaştığı olumsuzlukların bir kısmı da yaşadığı çevreden, komşularından, komşu çocuklarından hatta kendi akrabaları ve onların çocuklarından gelmektedir. Özellikle de hırçın, öfkeli, inatçı, fazla hareketli, annesinin ancak kolundan zorla tutarak zapt edebildiği türden zor mizaçlı çocukların anneleri çevrelerinden gelen olumsuz bakış, söz ve tutumlara daha fazla maruz kalmış ve daha fazla etkilenmişlerdir. Bunun sonucu annelerin kendi akraba çevrelerinden ve komşularından destek alamayarak izole edilmeleri ve yalnızlaşmaları olmuştur. Yalnızlaşan annelerin çocuklarıyla olan diyaloglarının daha sınırlı ve daha sinirli bir çerçevede gerçekleşmesi hem anne hem de çocuk için oldukça yıpratıcı olmuştur. Anneler zaten gerek Down sendromu, gerek mental gecikme ve konuşma bozukluğu gibi sorunlara sahip çocuklarıyla ilgilenirken yıprandıklarını belirtmişlerdir. Fakat buna bir de çocuğun zor mizacıyla birlikte annenin toplumdan izole edilmesi ve yalnızlaşması eklenince bunalıma ve antidepresan kullanmaya kadar varan çeşitli sorunlar yaşamışlardır.

9 yaşında Down sendromlu bir oğlu olan Eşe Hanım, iyi insanlarla da karşılaştığını, “sen bunu niye sokağa çıkarıyorsun ki!” diyen kötü insanlarla da karşılaştığını söylüyor:

“Pazara gittim ben. Benim çocuğum çok yaramaz. Hiperaktif, yerinde duramaz. Bazı Downlılar oturur, ama benim oğlum durmaz, yaramazdır. Pazar arabasını ittirince kadın şey yaptı. Çocuğun kulağını tuttu. Ben de şey yaptım, kızdım. ‘Niye çocuğun kulağını tutuyon?’ dedim. ‘Akli eriyi da mı yapıyo?’ Normal bir çocuk olsa da öyle şey yapılmaz. ‘Sebzem ezildi.’ dedi. ‘Neyin ezildiye veririm ben parasını?’ dedim. ‘Aman ne kadar da kıymetli çocuğun varmış!’ dedi. Hani özüröl olunca kıymetli olmayacak. Oysa benim o çocuğum öbürlerinden de kıymetli. ‘Çocuğunu getirme bir daha!’ dedi. ‘Niye getirmeyecekmişim? Dünyada bir tek sen mi gezeceksin? Bunun da hakkı gezmek’ dedim. Münakaşa ettik. Artık ben kendimi tutamadım, ağlayarak eve gittim. Bıraktım pazarı.”

Eşe Hanım engelli çocukların tıpkı normal çocuklara yapıldığı gibi, hor görülmeden, dalga geçilmeden, kötü söz söylenmeden, dövülmeden davranışlarından dolayı güzelce ikaz edilmesini istiyor. En içini acıtan şeyin engelli çocuklarla dalga geçilmesi veya onlara deli denmesi olduğunu söylüyor. Sadece kendi çocuğuna yapıldığında değil, başka engelli çocuklara da yapıldığında aynı duyguları hissettiğini belirtiyor. En acısı da bu durumlar karşısında sesini çıkaramıyor olması. Onun sözleriyle: “Kime ne söyleyebilirsin ki?”

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013



Eşe Hanım toplumun duyarsızlığından yakınmaktadır. Gerek hastanede gerek banka veya bağ-kur kuyruğunda oğluyla birlikte beklerken çok zorluk çekiyor. Her yere oğluyla birlikte gitmek zorunda, çünkü onu bırakacak yeri yok. Bir sefer komşusundan rica etmiş, ama kabul görmediği için bir daha da kimseye sormamış: “Bağ-kur’a gidiyordum. Bekliyordum. O adamlar, affedersin ayı gibi bakıyorlar. O çocuk kendini yerlere atıyor. Sıramızı verelim demiyorlardı. ‘Abla geç önde sen işini hallet git’ demezlerdi. Öyle bakarlardı, izlerlerdi. Televizyonda hani bir şey izlenir gibi izlerlerdi.”

Derya Hanım da tıpkı Eşe Hanım gibi, çocuklarının olumsuz bir davranışında azarlanmaları veya onlara kötü söz söylenmesi yerine güzelce uyarılmaları gerektiğini belirtmektedir:

“Bir defa çarşıya çıkmıştık. Ortanca oğlum çok hareketli. Bir marketin önünden geçerken benim oğlum bağırarak geçti. Bir kadın, benim çocuğuma ‘salak gibi ne bağıırıyorsun, aile terbiyesi hiç almadın mı?’ dedi. O anda beynime kaynar sular döküldü sanki. Zaten o kelimeyi kullanması hataydı. İnsanların içinde yapmamalıydı. Ben de ‘sen çok mu aile terbiyesi almışsın, önce çocuğa bak da ondan sonra konuş.’ dedim. Benimle dövüşmeye kalkıştı. Ben de ‘benim çocuğum normal değil, kime ne dediğini bil, benim çocuğum özürlü, özürlü olsa da olmasa da ben hayatta olduğum müddetçe çocuğumu ezdirmem.’ dedim. Küçük bir olaydı, ama çok zoruma gitti. Eşi özür diledi, ama o özür dilemedi.”

Annelerde çocuklarının zihinsel engelli olmalarına karşı, kabullenememe duygusunun verdiği aşırı bir hassasiyet var. Üstüne bir de bu engellerine yönelik aşağılayıcı sözler işitmeleri onları neredeyse çocuğu korumak için saldırgan tavırlar sergilemeye kadar itmektedir. Özellikle “çocuğumu ezdirmem” sözünün içerdiği güçsüzlük, bu annenin toplum karşısındaki mevziini göstermektedir. Diğerlerini, çocuğunu her an ezmeye hazır düşmanlar olarak, kendisini de “savunmasız” çocuğunun koruyucusu olarak görmektedir.

Sevilay Hanım oturduğu yerde komşuluk kültürünün olmadığından ve dışlandığından şikâyet etmektedir:

–“Gökçe gittiği zaman, Gökçe geliyor diye kapılarını kapatanlar oldu. İstemediler. ‘Bizi de rahatsız edecek, bizim çocuklarımıza da kötü örnek olacak’ diye. Ben de kimseye gitmezdim. Evde oturdum. Alışverişe giderdim. Daha çok beni anlayan arkadaşlarıma giderdim. Gökçe’yi seven, kabul edenlere giderdim. Gökçe olmadan önceki arkadaşlarımdı onlar. Telefon edip beni çağırıyorlardı. Telefon etmeselerdi onlara da gitmezdim... Oturduğum yerde komşuluk kültürü yok. Kulağımla duydum birisinin, ‘O deli oğlum onun yanına niye gidiyorsun?’ dediğini.”

–Toplumda deli olarak mı algılanıyorlar bu çocuklar?

“Evet, cahillik var. Ben de başıma gelince anladım.”

Sadece komşularından değil kendi aile çevresinden de olumsuzluklar yaşamış: “5 kız kardeşim var. Gidip geliyorum da. Onların da çocuğu vardı. Gökçe anlaşılmayınca onlar da kabul etmiyorlardı. Çocukların akli ermiyordu. ‘Deli falan’ diyorlardı. Ben de ‘bu laflara sinirim bozulana kadar gitmeyeyim, evde oturayım’, diyordum.”

Ne yaşadıkları yerden, ne de kendi akraba çevresinden hiçbir olumsuz davranışla karşılaşmayan, ama insanların bakışlarından çok etkilenen anneler de var. Hatta içlerinden bir tanesi (Meryem Hanım), kimse bir şey yapmasa bile, kendisine, sanki insanların her an bir şey yapacaklarmış ya da diyeceklermiş gibi geldiğini söylemiştir. Meryem Hanım komşularının kendisini çağırdığını, ama bir şeyleri bahane ederek gitmediğini anlattı. Sadece bir defa gitmiş, onda da oğlu sofradaki tabakları dağıtmış. Komşusunun bir şey dememesine rağmen, kendisi durumdan rahatsızlık duyduğu için bir daha gitmemiş. 7 yaşında zihinsel engelli bir oğlu olan Ayşe Hanım ile 8 yaşında zihinsel engelli bir oğlu olan Yasemin Hanım da tıpkı Meryem Hanım gibi

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013

komşularından olumsuz bir söz duymamasına rağmen, oğlu etrafı karıştırdığı ve odalara izinsiz girdiği için olumsuz bakışlardan rahatsız olmuş ve bunun için ne akrabalarına ne de komşularına gitmek istememiş.

“Bütün yük annenin üstünde!”

Kadınlar genellikle eşlerinin akrabalarından destek görmediklerini, hatta olumsuz tutumlarına maruz kaldıklarını beyan etmekte. Bazılarının komşu desteği de almaması dikkate alındığında geriye eşlerinin ve kendi akrabalarının desteği kalmaktadır. Ama kadınlar eşlerinden ev ve çocuklarla ilgili işlerin (temel bakımları ve dersleri konusunda) paylaşımı konusunda herhangi bir destek görmediklerini beyan etmişlerdir. Bunun sebeplerini tahlil edecek olursak, erkeklerin düşük ücretli, yüksek kol gücü isteyen işlerde çalışmalarını söyleyebiliriz. Kadınların beyanına göre, “erkekler eve gelince ayağını uzatıp televizyon setretmek, çayını kahvesini içmek istiyor”. Diğer bir sebep de kabul edilmiş cinsiyet rolleriyle ilgilidir. Kadın ev hanımı olsun olmasın, bütün evle ilgili işlerin onun görev alanına girdiğine dair bir düşünce söz konusudur. Kadınlarda cinsiyet rollerine uygun olarak, sadece kadınların çocuklarla daha sabırlı bir şekilde ilgilenebileceği yönünde bir algı olduğunu söyleyebiliriz. Onlara göre, erkek doğası gereği sinirli ve tahammülsüz olduğu için çocuklara anne kadar sabır gösterememektedir. Kadınların ev içi iş yükü fazla olduğu için, zihinsel engelli çocuğunun temel bakım ihtiyaçlarını gidermek dışında, asıl önemli olan, onların akademik gelişimlerine yardımcı olacak ilgiyi ve çalışmayı gerçekleştirme noktasında gerekli zamanı bulmada sorun yaşamaktadırlar. Hatta kendi ifadeleriyle aktarmak gerekirse: “Zaman yok, yetişemiyorum” sözü gerçeği ortaya koymaktadır.

Kadınların kendi akrabalarından, çocuklarının bakımında annenin yükünü paylaşma açısından veya psikolojik olarak destek görüp görmediklerine gelince, neredeyse yarısının bundan mahrum kaldığını söyleyebiliriz. İçlerinden bazılarının ailesi doğrudan olumsuz bir şey yapmamasına rağmen, bakış ve davranışlarıyla rahatsız olduklarını göstermelerinden dolayı kadınlar, anne-babaları ve kız kardeşleriyle olan ilişkilerini dahi çok sınırlı hale getirmişlerdir. Kimisi de akraba çocuklarının alaycı tavır ve sözlerine maruz kaldıkları için gitmemeye başladığını söylemiştir. Aile desteği gören diğer yarı içinde kimisi, hastaneye veya bir iş için çarşıya gittiklerinde çocuklarını rahatlıkla kız kardeşlerine bıraktıklarını, bir tanesi kendi ablasının da zihinsel engelli bir çocuğu olduğu için telefonla sürekli birbirlerini sorduklarını, birkaçı da daha çok kız kardeşlerle dertleşerek psikolojik rahatlama yaşadıklarını belirttiler.

Diğer Kardeşlerin Tutumu: “Bütün aile benimle birlikte aynı zorlukları yaşıyor.”

Kadınlar zihinsel engelli çocuklarını doğurduktan sonra onların sık sık hastalanması üzerine çoğu defa hastanede kalıyorlar. Bu sıkıntıyı en çok, doğan çocukla birlikte anne çekiyor. Fakat bir kişinin bile olsa yaşadığı sorunlar bütün bir aileyi farklı düzeylerde ve şekillerde de olsa etkilemektedir. Babaların bu durumu nasıl deneyimlediğine dair merakımızı bir sonraki araştırmaya bırakarak, şimdilik annelerinin beyanından diğer kardeşlerin ne yaşadıklarına odaklanacağız.

Diğer kardeşler annelerinin engelli kardeşleriyle birlikte hastanede yatmalarına çok üzülüşler. Aslında doğan kardeşleriyle birlikte yaşanan problemleri pek de kabul edemiyorlar. Bunun yanı sıra, diğer kardeşten dolayı annenin yanlarında olmaması onlarda bir ihmal edilmişlik duygusu da yaratmıştır. Bunlara bir de bu kardeşin anne tarafından özel ilgiye tabi tutulması eklenince kıskançlık ister istemez kendini belli etmiştir. Annelerin “çocuklarım arasında ayırım yapmam” beyanlarına rağmen, konuşmanın ilerleyen yerlerinde engelli çocuklarına dair “o benim her şeyim”, “onun tadı bir başka”, “bu kızım benim ilk göz ağrım”, “bu oğlum öbürlerinden değerli”, “bu çocuğum öbüründen farklı”, “onun sevgisi daha bir başka” gibi sözleri dikkate alınca diğer çocukların kıskançlık yaşamalarının temelsiz olmadığı söylenebilir. Annelerin istemeden de olsa, engelli çocuğu büyüdükçe, onun özel ilgiye muhtaç olma halini, diğer

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013

çocukların da ilgi beklediği gerçeğine rağmen yaşamaya başlaması çocuklar arası kıskançlığı körüklemektedir. Diğer kardeşler büyüdükçe, engelli kardeşlerinin durumunu anlar hale gelmelerine rağmen bu kıskançlık geçmemektedir.

Bunun aksine bazı büyük çocuklarda da ihmal edilme hali sorumluluk duygusu yaratmıştır. Annenin yokluğunda kendi işini kendi yapma zorunluluğu çocuğu ayaklarının üzerinde durabilen, evin ve diğer kardeşlerinin sorumluluğunu alabilen birisi haline getirebilmektedir. Örneğin Nevruz Hanım, Down sendromlu olarak doğan oğlu için bronşit vb. hastalıklardan dolayı sürekli hastanelerde yatmışlar ve bu esnada 7 yaşında olan büyük kızıyla birinci sınıfa başlamasına rağmen ilgilenememiş: “Elinde olmadan. İster istemez 7 yaşında çocuğum yalnız kalıyordu. Hani, annesizlik onu etkiliyor. Sorumluluk almayı öğrendi. Kendi giyinmeyi, kendi soyunmayı, kendi okula gitmeyi. Şimdi 13 yaşında. Ben evde yokken her işi yapmaya çalışıyor.” Nevruz Hanım’ın oğlu Enes bugün 7 yaşında ve 4 yaşında bir oğlu daha var. Onun sitemini şöyle dile getiriyor: “Enes’in her gün okuluna geliyorum, ama onların okuluna pek gidemiyorum. Toplantıdan toplantıya. Mesela küçük çocuğum, ‘anne bugün de benim okuluma gel’ diyor. Ama tek parçasın, iki parça değilsin ki.”

Nevruz Hanım diğer iki çocuğunun beklentilerine ve isteklerine de cevap vermeye çalışıyor, ama bir anne olarak acı duyacağı çok şey yaşıyor:

“Enes ya babasıyla evde kalıyor. Biz çıkıyoruz. Ailecek çıkınca Enes sıkılırsa tekrar eve dönüyoruz. Büyük kızım çok istiyor, ‘sinemaya gidelim, yemek yiyelim’ diyor. Küçükle ablasını alıp alış veriş merkezine gidiyoruz. Onları mutlu etmek için yapıyorum. Ama hep bir yanım eksik kalıyor. ‘Enes evde kalsın da biz gidip gelelim’ diyorlar. Onlar anlamıyorlar, ama sizin bir yanınız hep boş kalıyor. (Ağlamaya başlıyor.) İnsan istiyor ki hep beraber dolaşalım. Ya ben kalıyorum Enes’le evde ya da babası. Çünkü Enes evde daha rahat ediyor.”

Bazen engelli kardeşin yaşadığı ağır rahatsızlıklar diğer çocuklarda travma yaratabilmektedir. Örneğin Meryem Hanım’ın oğlu Okan, Rett sendromu gibi nadir görülen bir hastalığa sahiptir. Okan’ın ilk epilepsi nöbetinde büyük oğlunun yaşadıklarını şöyle anlatıyor:

“Abisi dayanamaz. Geçen gün düşmüş Okan. Abisi kaldırırken ağlamış. Biraz morali bozulmuş. İkiisi aynı odada kalıyorlar. Birkaç kez abisi gördü epilepsi geçirdiğini. Biz ilk olduğunda bilemedik, çok şeydi. Babasıyla tuvaletten, sabah erkenden, çocuk ateşe düşmüş gibi bir çığlık attı. Allah Allah, ben koşarak geldim. Çocuk kaskatı kesilmiş yerde. Gözünü dikmiş. İlk defa geliyor başımıza. Abisi öyle görünce ağladı, bağırdı. Ben öyle bağırdım, ağladım. Ambulansı aramayı bile 5 dakika sonra akıl etti çocuk. O hiç dayanamıyor. Çok seviyor kardeşini. ‘Sokakta kardeşime bir şey derlerse dayanamam anne’ diyor.”

Engelli çocuğa karşı gerek akraba çevresinden gerekse toplumdan gelen olumsuz tutumlar annelerde yalnızlaşma ve eve kapanmayla birlikte insanlara karşı tepkili olma halini doğurduğu gibi, bu durum çocuklarda da aynı tepkiyi yaratmaktadır. Kendilerine olumsuz bir sözü veya bakışı olan bir akrabaya veya komşuya hep birlikte cephe alabilmektedirler.

Bazı ailelerde down sendromlu, özellikle de ergenlik çağında bir kız kardeş varsa bu durum ağabeyler için sorun yaratabilmektedir. Örneğin Sevilay Hanım’ın 21 yaşındaki büyük oğlu 13 yaşında Down sendromlu kız kardeşinin hareketlerinden rahatsız olmaktadır. Ona sık sık “ağır olması” gerektiğini söylüyor. Aile Gökçe’den ergenlik çağına girmiş bir kız gibi ağır ve oturaklı olmasını beklemektedir. Türk toplumu gibi geleneksel toplumlarda ergenlik çağı en çok kız çocuklarda sorun yaratabilmektedir. Bu toplumlarda varolan kadın algısı cinsel içeriklerle dolu olduğu için, kız çocuğunun cinsel çağrışımlar yapabilecek her hareketi tepkiyle karşılanır. Hele de Gökçe gibi cinsel istismara açık zihinsel engelli kız çocukları aileyi daha bir tedirgin etmektedir. Bununla ilgili olarak özellikle büyük oğlunun yaşadığı bir olayı Sevilay Hanım şöyle anlatmıştır:

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013

“Düğüne gittiğimizde Gökçe ortaya çıkar, oynar. Abisi utanır. Gökçe oynadığında etrafını çocuklar sarar, seyredeler. Dalga geçiriyorlar bir de. Bütün gözler Gökçe’nin üzerinde olur. Abisi oturtmaya çalışır, ama Gökçe oturur mu? O oynadıkça abisi delirir. Aslında Gökçe yapmak istediği şeyi yapar, ama insanların bakışları bizi etkiler.”

Aslında burada ağabeyinin utancının kaynağının, Gökçe’nin zihinsel engelinden dolayı oynama eylemi karşısında etrafını saran çocukların gösteri nesnesi haline gelmesi mi, yoksa ergenlik çağındaki kız kardeşinin oynamasının diğer çocuklar tarafından seyredilmesi mi olduğu açık değildir. Belki her ikisi de ağabeyi huzursuz etmiştir.

Cinsel İstismar Korkusu: “Bu kızımın aklı yok ya, onun için kandırırlar!”

Anneler için engelli çocuklarının kız olması durumu daha da zorlaştırmaktadır. Zihinsel engelli kız çocuklarının çabuk kandırılabilmesi ve bundan dolayı da cinsel istismara daha açık olabileceklerine dair kuvvetli bir algı söz konusudur. Çocuklarının çok savunmasız ve toplumun, özellikle de erkeklerin güvenilmez olması düşüncesi onlarda zaten var olan tedirginlik halini arttırmaktadır. Sevilay Hanım’ın yaşadığı bir olay bunu göstermektedir:

-Kız olması durumu daha zorlaştırıyor mu?

“Erkek çocuğu olsa daha toplumda olur, onu gönderebilirdim bir yerlere. Gökçe kaç defa evden kaçtı. Belediyeden anons yaptırık. Çok aradık.”

-Aradığınızda ne düşündünüz?

“Başına bir şey mi geldi, tecavüz gibi şeyleri düşünüyordum. Gittiği zaman zaten ben kendimi kaybediyordum. Mutlaka bunun başına bir şey geldi diyordum. Aklıma hep bu geliyordu. İşte organını mı aldılar, başka bir şey mi yaptılar? Bu tür çocuklardan faydalanan çok. Bu çocuklar daha zayıflar.”

“Bazen çıplak çıkar, bilmez ki. Bir gün altında külot olmadan çıplak çıkmış. Ama ben bir korktum ki. Bir de bizim orası çok işlek bir yol. ‘Otobüste geçerken Gökçeyi gördüler de evi öğrenirler mi, sonra gelip bir şey mi yaparlar?’ diye o gün hiç uyuyamadım. ‘Herhalde bu çocuğun özürü olduğunu öğrendiler’ diyorum. Yoksa normal bir çocuk böyle şeyler yapmaz!”

Sevilay Hanım bu korkunun onu tükettiğini söylüyor: “Zaten ilerisini düşünmek istemiyorum. Morali çok bozuluyor. Uykuları bozuluyor. Hiçbir şeyden zevk alamıyorum. Kendimi çok yaşlı hissediyorum.”

Aynı korkuyu Rabia Hanım da yaşamaktadır. “Kız evladı hocam, insan illa ki korkuyor” diyerek lafına başlıyor:

“Mesela burada (zihinsel engelliler okulunda) bir sürü yetişkin erkek çocuğu var. Ben her zaman gelmiyorum. Mesela bunu gönderiyorum ya, aklım burada kalıyor. Çocuğu çekerler bir yere götürürler mi?” diye korkuyorum. Mesela öbür çocuğumun okulu uzak, ama aklım onda kalmıyor. Ama bu çocuğumun aklı yok ya, onun için kandırırlar, ne ederler diye korkuyorum.”

Meryem Hanım sadece okuldayken değil dışarıdayken de korkuyor. Onun için kızını tek başına bir yere göndermiyor.

Demet Hanım eve kapanmayan, çocuğuyla her yere giden sosyal bir kadın olmasına rağmen, kızı Zeynep ergenlik yaşına geldiği için erkek çocuğu olan komşusuna yalnız göndermediğini söyledi. Zeynep Hanım, cinsel istismar ihtimaline/korkusuna karşı bu tedbiri almış görünüyor, ama Sevilay Hanım ve Rabia Hanım gibi böyle bir ihtimali/korkuyu dile getirmede. Aslında getirmek istemedi ve ardından şunu ekledi: “Zeynep kendini bilen bir çocuk. Ne yapılması gerektiğini bilir.”

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013



Anneler zihinsel engelli kız çocuklarına karşı, cinsel istismar korkusuyla tecrit edici uygulamalar yapmaktadırlar. Örneğin Huriye Hanım'ın kızı için, "sınıfında hiç kız yok diye teneffüste yan okulun kızlarıyla oynadığını" söylemesi, annelerin kızlarına, bazen bilinçli olarak erkek çocuklarından uzak durmalarını öğretmiş olabileceğini göstermektedir.

Peki zihinsel engelli erkek çocuğu olan annelerin, zihinsel engelli diğer kız çocuklarına bakışı nasıl diye soracak olursak bir annenin söylediklerinden bu sorunun cevabını alabiliriz: "Bir kadının özel hallerini düşünüyorum. Burada genç kızlar var. 'Özel hallerini biliyorlar mı, ne yapıyorlar?' diye düşünüyorum." Bu annenin, konuşmanın ilerleyen yerlerinde cinsiyetçi bir tutuma sahip olduğunu görmekteyiz. Oğlu Ahmet'in 13 yaşından sonra okulda atölye eğitimine başladığında, orada mum, kolye gibi şeyler yapmasından kendisinin pek de hoşnut olmayacağından bahsetmiştir. Çünkü Ahmet'in tamir gibi erkek işlerine merakı vardır ve babası ona bir tamir çantası almıştır:

"Ben Ahmet'i biliyorum. Ahmet'i babası sanayiye götürdüğünde çok mutlu oluyor. Evde boş kaldığında scooter'ını tamir eder. Bence Ahmet boncuk, kolyeyle uğraşmaz."

-Ahmet erkek çocuğu olduğu için, erkek çocuklarının uğraştığı şeylerle mi ilgilenmeli sizce?

"Alet çantası aldık Ahmet'e. Onu yanında gezdirir. Tamir yapmaya çalışır. Keşke bir tamir atölyesi olsa okulda. Ahmet için daha iyi olurdu. Çok sever Ahmet."

Öğretmen Müşerref Hanım'ın anlattıkları, annelerin erkek ve kız çocuklarına yönelik cinsiyet rollerine uygun beklenti ve isteklere sahip olduğunu ortaya koymaktadır:

"Çamaşır asmasını ve katlamasını öğretiyoruz. Veliler kızıyor, 'benim oğlum neden çamaşır katlamayı öğreysin ki, o erkek çocuk' diyorlar. Hâlbuki burada çamaşır katlamayı öğrenen çocuk ileride bir mağazanın giysi katlama yerinde çalışabilir. Çocuklarını faaliyetten de eksik bırakıyorlar. Biz bu etkinliği yaptığımızda, annesi etkinliğe katılmasını istemeyen çocuk, 'ben niye katılmıyorum?' diye üzülüyor."

Zihinsel engelli erkek çocuğu olan anneler çocuklarının kaçırılabilirliğini veya cinsel istismara maruz kalabileceğini kız çocuğu olan anneler gibi dile getirmediler ya da Demet Hanım'ın yaptığı gibi ima dahi etmediler. Bu konu sadece bu anneler için değil, toplumun geneli için hala bir tabu olma niteliğini korumaktadır. Erkek çocuğu olan anneler cinsel içerikli istismardan ziyade çocuklarının yaşayabileceği, sokaktaki trafik, kaybolup evin yolunu bulamaması gibi daha genel tehlikelerden korkmaktadırlar. Kullanılan kavramlar bile annelerin zihinsel engelli çocuklarının karşılaşacağı sorunların cinsiyetlerine göre farklılaşacağını, hatta öyle olması gerektiğini göstermektedir. Örneğin erkek çocuğu annesi, çocuğunun "kaybolacağından" korktuğunu dile getirirken, kız çocuğu annesi ise "kaçırılacağından" korktuğunu dile getirmiştir.

Ümitsizlik: "İlerisini düşünmek istemiyorum, çünkü moralim bozuluyor."

Annelerin, zihinsel engelli çocuklarını kendileri için birer "mükâfat, yoldaş, kurtarıcı veya hayat arkadaşı" gibi görmekteirler. Bu dünyada çekilecek çileleri, taşınacak yükleri olduğunu, o yüzden bu çocukları Allah'ın onlara verdiğini, öbür dünyada ise bu çilenin karşılığında cennetle mükâfatlandırılacaklarını düşünüyorlar. Bu düşünce onları kadercı bir tutuma sevk etmiştir. Annelerde, her şeyin Allah'tan geldiğine ve ancak onun takdiriyle olacağına olan inançları fazla çabalamanın beyhude olduğu yönünde bir düşünce yaratmıştır. Bu düşüncenin izlerini, zihinsel engelli çocuklarının eğitimlerine, geleceğine veya akademik gelişimlerine yönelik düşüncelerini dile getirirkenki ümitsizliklerinden çıkarmaktayız. Sadece üç anne çocuğuyla ilgili gelecek beklentisinde, "okuyacak da evlenecek de" veya "okuması önemli değil, ama para kazanıp ailelerini geçindirebilirler" gibi ifadelerle ümitvar olduklarını söylediler. Geriye kalan annelerin

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013

neredeyse hepsi, az ümitli olandan ümitsiz olana kadar değişen tonlamalarda görüşlerini ifade ettiler: “Okuma yazma öğreysin yeter”, “Temel bakımını yapmayı öğreysin yeter”, “Kendini idare edecek kadar ilerlesin bana yeter.”, “Şimdi gücüm yetiyor, ama sonrasında yetmeyebilir.”, “İlerisini düşünmüyorum.”, “İlerisini düşünmek istemiyorum, çünkü moralim bozuluyor.”

Tartışma ve Öneriler

Araştırmadan elde ettiğimiz sonuçlara göre, çocuğunda artarak devam eden epilepsi veya ateşli hastalıklar olan anneler dışında diğerleri, zihinsel engelli bir çocuğa sahip olmayı tek başına bir zorluk veya sorun kaynağı olarak görmemektedirler. Anneler, zihinsel engelli bir çocuğa sahip olmanın, ilk önce yakın çevresinin (kendi anne-babası ve kardeşleri ile eşinin akrabalarının) sonra da komşularının ve sokaktaki insanların, hatta doktorların dahi “zor, çekilmez, katlanılmaz” bir durum olduğu yönündeki sözleri, davranışları, bakışları, mimikleri veya tutumlarından etkilenmektedirler. Onların zihinsel engelli çocuğa olan olumsuz bakışları annenin kendi çocuğuna olan bakışını da olumsuz yönde etkilemektedir. Annelerin söylemlerine baktığımızda, çocuğuyla ilişkisi çatışmaya ve çekişmeye dayanmayan annelerin kendi anne-babası ve kardeşleri tarafından kabul görüp desteklendiklerini, komşuları veya onların çocukları tarafından rencide edilmediklerini görmekteyiz. Bu da bize engelli çocuğa karşı toplumsal bakışın olumlu olması durumunda annenin kendi çocuğunu kabulünün ve onunla kurduğu ilişkinin daha kolay ve uyumlu olacağını düşündürmektedir. Yani ilk önce annenin kendisinin ve eşinin akrabalarından oluşan yakın çevre engelli çocuğu kabul edecek ki anne de kabul konusunda problem yaşamassın.

Ama bu açıklama, yakın veya daha geniş toplumsal çevrenin anneyi ve zihinsel engelli çocuğunu tecrit edici tutumları sergilemediğinde annenin kendisini daha iyi hissedeceği anlamına gelmemelidir. Çünkü engellilik hali ne tek başına eksiklik duygusundan kaynaklanan psikolojik bir sorun ne de sadece toplumsal bariyerlerin yaşattığı sosyal bir sorundur. Sadece eksikliğe yapılan psikolojik vurgu, kişi merkezli, bağlam dışı, asosyal ve insanları eksiklikler temelinde patolojize edici olacaktır. Engelliliğin sadece sosyal, kültürel ve politik sınırlamalardan kaynaklanan bir sorun olduğunu vurgulamak ise, eksiklik duygusunun kişiye yaşattığı sıkıntılı deneyimi göz ardı etmek olacaktır (Prilleltensky 2012, 329-349). Bu yüzden Meryem Hanım, oğlu Okan’ın Rett sendromu olmasının derin acısını, hüznünü ve hayal kırıklığını, toplum onları olduğu gibi kabul etse de yaşamaya devam edecektir. Derya Hanım ise kayınvalidesinden ve sokaktaki insanlardan kaynaklanan bariyerlere takılmasaydı bu kadar sinirli ve huzursuz olmayacaktı. Engellilik halinin psikolojik ve sosyolojik analizlerini birlikte ve birbirlerine öncelik vermeden yapmak gerekmektedir. Bu yüzden zihinsel engelli bir çocuğa sahip olmayı kendi başına psikolojik bir zorluk veya sıkıntı nedeni olarak görmemekteyiz. Onu ancak diğer sosyolojik etmenleri dikkate alarak anlamlı bir şekilde anlatabiliriz.

Anneler doktorların, kayınvalide veya kayınpederin, komşularının, komşu çocuklarının, kendi akrabaları ve onların çocuklarının, eğer çocuğu önce normal bir okula gitmişse velilerin ve akranlarının, banka kuyruklarındaki veya hastanelerde muayenehane kuyruklarındaki insanların olumsuz tutumlarına maruz kalmışlardır. Burada bizim dikkatimizi çeken şey, kadının kayınvalidesi ve kayınpederiyle birlikte otururken onların küçümseyici tavırlarına maruz kalması olmuştur. Geleneksel toplumlara has gelin-kaynana çatışmasının bu sefer zihinsel engelli çocuk üzerinden gerçekleşmesi, bu çatışmanın farklı bir boyutunu göstermesi açısından oldukça önemlidir. Bu durumun bir müddet eşinin ailesiyle birlikte oturmuş olan kadınlar üzerinde stres yarattığı, çocuklarıyla ve eşleriyle olan ilişkilerini gerginleştirdiğini belirtmek gerekir.

Fakat şunu da belirtmeliyiz ki, toplumsal kabulü engelleyen tek şey çocuğun zihinsel bir engele sahip olması değildir. Çocuğun mizacının da az veya çok bu kabulü etkilediğini söyleyebiliriz. Özellikle çocuğunun inatçı, fazla hareketli, agresif veya sinirli olduğunu vurgulayan anneler, buna bağlı olarak etrafındaki insanların daha fazla olumsuz tutumlarına maruz

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013

kalmışlardır. Anneler çocuklarının zor mizaç özelliklerinden dolayı toplumsal tecrit yaşadıklarının farkında olup, bu durumun kendilerinde yarattığı kırılganlığı azaltmak için “kırılıp üzüleceğime evimde otururum daha iyi” şeklinde savunular geliştirerek kendilerine toplumsal tecrit yaşatmaktadır. Karşılıklı tecrit etme halinden kendileriyle birlikte çocukları da muzdarip olmaktadır. Dolayısıyla, çocuğun sosyalleşeceği tek mekân olarak geriye, geldikleri zihinsel engelliler okulu kalmaktadır. Bu durumda, anneler için de okul hem kendilerinin hem çocuklarının tebdili mekân yaptıkları yegâne yer olarak değer kazanmaktadır.

Çocuğun, annelerin üstesinden gelemediği zor mizacını sadece doğuştan getirdiğini düşünmemek gerekmektedir. Çocuğun sevdiği aile büyüklerinin kaybı veya zor ve uzun hastalık ve ameliyat durumları, ailenin başka çocuklarının, örneğin bir kız kardeşin boşanıp tekrar ailesinin yanına gelmesi, akrabalarla yaşanan çekişmeler vb. birçok olay ev içi iletişimi olumsuz yönde etkileyerek zihinsel engelli çocuğu da agresif, öfkeli ve sinirli bir hale getirebilmektedir. Zihinsel engelli bile olsa onlar da olumsuz aile ortamlarından olumsuz yönde etkilenebilmektedirler. Hatta annelerin beyanlarına göre, bu çocuklar, özellikle Down sendromlu olanlar sevgi ve sevgisizlik gibi kendilerine yansıyan duygu hallerini dolaysız bir şekilde idrak etmektedirler. Olumsuz duyguların üstesinden gelebilecek veya onları manipüle edebilecek savunma mekanizmalarını geliştiremedikleri için daha fazla etkilendiklerini söyleyebiliriz.

Aslında burada annelerin çocuklarıyla ilişkilerinde üstesinden gelemedikleri durumları onların zor mizaçlarına bağlamalarını sorgulamak gerekmektedir. Kadınlar ve erkekler eşleriyle ve çocuklarıyla olan ilişki tarzlarını kendi ailelerinden miras olarak alırlar. İnsanların kendi yollarını bulma, karşılaştıkları problemlere farklı çözümler üretebilme, farklı stratejiler geliştirerek mevcut durumları esnetebilme veya değiştirebilme kapasitelerini kabul etmekle birlikte anne babalarının kendileriyle ve diğer insanlarla ilişki kurma biçimlerini, problemlere yaklaşımlarını, kısaca bir bütün olarak hayata bakışlarını, bunu değiştirmeye zorlanacakları büyük bir dönüşüm yaşamadıkları müddetçe doğal ve normal olarak kabul ederler. Eğer kadınlar ve erkekler varlıklarının anlamlı ve değerli olduğunu hissettiren bir aile ortamında büyümemişlerse, kendileri bir aile kurduklarında birbirlerine bu türden davranışlar sergileyebilirler. Kültürel dokumuzda çocukların kendi başlarına bir değerlerinin olmaması ve buna bağlı olarak bireyselliklerinin örselenmesi günümüzde değişmeye başlasa bile yine de varlığını korumaktadır. Bu türden aile yapısı içinde çocukların anne-baba otoritesine itaatleri beklenen ve arzulanan bir şeydir. Bir çocuğun anne-babasının iradesine karşı kendi iradesini ortaya koyması çoğu durumda itaatsizlik olarak addedilebilmektedir. Bu yüzden çocuktaki inatçı, sinirli ve öfkeli hallerin, annenin tek bildiği ilişki tarzının kendisine de yapıldığı gibi, çocuğun öznelliğini reddeden, otoriteye itaat şeklinde olmasından kaynaklanabilir.

Zihinsel engelli çocukları ergenlik çağında ve kız ise, annelerin cinsel istismar ve tecavüz gibi konularda daha fazla kaygılı ve tedirgin olduklarını tespit ettik. Ergenlik çağındaki kız çocuğunun eğer ağabeyi varsa, onun da kız kardeşiyle olan ilişkisinin daha gergin bir çerçevede gerçekleştiğini söyleyebiliriz. Zihinsel engelli çocuğun küçük ve diğer kardeşlerinin de kız olması ile zihinsel engelli çocuğun ergenlik yaşında bir kız çocuğu ve kardeşlerinin erkek olması veya zihinsel engelli çocuğun erkek olması aile içi iletişimde farklı haller ortaya çıkardığı gibi çocuğa karşı duyulan kaygı ve korkunun seviyesi ve şeklinde de farklılıklar ortaya çıkarmaktadır. Bu özelliklerde aileler seçilip anket veya mülakat yapılarak, engelli çocuğun cinsiyeti ve ergenlik yaşında olup olmaması gibi değişkenlere bağlı olarak ailelerin tutumunda, korku ve kaygılarında varsa farklılıklar ortaya konabilir.

Annelerin çoğunluğunun, çocuklarının gerek akademik gelişimiyle gerek gelecek yaşantılarıyla ilgili olarak beklenti düzeylerinin düşük olduğu tespit edilmiştir. Bunun sebeplerini psiko-sosyal ve ruhani/dini olmak üzere iki farklı ama birbirlerini etkileyen düzeyde açıklayabiliriz.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013



Birinci düzey açıklamaya göre, taşrada yaşıyor olmaktan kaynaklanan farklı yaşam deneyimlerinden uzak olmak; bununla ilintili olarak, çocuklarının güçlü yanlarını görmeye ve geliştirmeye yönelik bilgilendirici kaynaklara sahip olmamaları/ulaşamamaları; eğitim ve ekonomik seviyelerinin düşük olması; karşılaştıkları psiko-sosyal bariyerlerin onları ketlemesi gibi birçok etken onları ümitsizliğe sürüklemiştir.

İkinci düzey açıklamaya gelince, çocuklarını kendilerinin “yoldaşı, kurtarıcısı” gibi gören ruhani/dini algının ve bundan kaynaklanan “kaderci” bakışın, annelerin, çocuklarının geleceğine dair ümitsizlik beslemelerine neden olduğunu söyleyebiliriz. Allah’ın takdiri olan bu çocuklarla bu dünyada çilelerini doldurduktan sonra öbür dünyada rahata ereceklerini düşünmektedirler. Çocuklarının durumunu Allah’ın takdir ettiği, değiştirilemez ancak katlanılabilir bir şey olarak gördükleri için, bu kaderci bakış onları, çocuklarının akademik gelişimleriyle ilgili kaygılar hissetmekten ziyade temel bakımlarını sağlama, onları dünyevi yolculuklarında huzur ve sıhhat içinde tutma yönünde kaygılar hissetmeye yöneltmiştir. Çocuklarının özellikle zihinsel engellerinden dolayı ‘savunmasız’ olduklarını düşünüp, onları her zaman korumaları gerektiğine yönelik bir hassasiyet geliştirmişlerdir. Bu yüzden onları daha bir sevmiş ve diğer çocuklarına göre biraz daha kayırıp şımartmışlardır. Onların bu oldukça hassas tutumları aynı zamanda ‘dışarıya yönelik bir düşmanlık’ beslemelerine de sebep olmuştur. Zihinlerinde, sözlerine yansıyan izlerine baktığımızda, ‘içerisi ve dışarısı’ ayrımı olduğunu görebiliriz. Kendi çekirdek aileleri dışındaki herkesi -buna akraba çevreleri de dâhil olmak üzere- dışarısı olarak görmektedirler. Neden çocuklarıyla birlikte bütün günü okulda geçirdiklerini düşündüğümüzde, bunun altında yatan sebeplerin, onların çocuklarına olan bakışları ve bundan kaynaklanan dışarısı düşmanlığı olduğunu söyleyebiliriz.

Sonuç olarak araştırmamızın amacında da belirttiğimiz gibi, ancak başka birçok nedenin varlığıyla birlikte zihinsel engelli çocukların annelerinin annelik deneyimleri zorlaşmaktadır. Gerçekten bakımı oldukça zor ve süregelen hastalıkları olan çocukların annelerinin dışında diğerleri için, zihinsel engelli bir çocuğa sahip olmanın tek başına bir zorluk nedeni olmadığını söyleyebiliriz. Çocuk doğduğu andan itibaren doktorların, eşinin akrabalarının ve kadının kendi akrabalarının, komşularının, sokaktaki insanların, çocuğu önceden bir ilkokula gitmişse velilerin ve akranların olumsuz tutumları; çocuğun mizacının zor veya yumuşak olması; cinsiyetinin kız veya erkek olmasıyla birlikte ergenlik çağına olup olmaması; eşinin desteğini alıp almaması; ailede hastalık, ölüm veya boşanma gibi travmatik durumların yaşanmış olup olmaması kadının annelik deneyimlerini etkilediği gibi zihinsel engelli çocuğuyla kurduğu ilişkinin şeklini ve mesafesini de belirlemektedir.

Önerilere gelince, burada daha çok annelerin yaşadıkları sıkıntılara yönelik dille getirdiklerine, taleplerine kulak vermek gerekmektedir. Kimisi annelere yönelik moral eğitimi verilse iyi olur dedi. Kimisi okulda her sene öğretmen değiştirilmesine yönelik eleştirilerini dile getirdi. Kimisi normal bir okulda kaynaştırma veya alt sınıf olması halinde çocuğunu oraya göndereceğini söyledi. Kimisi okul bitince hem kendilerinin hem de çocuklarının eve kapanacaklarından endişe duyup, devletin, bu çocukların her gün gidecekleri başka bir eğitim faaliyeti düzenlemesini talep etti. Çünkü anneler okula gelip kendileriyle aynı sıkıntıları paylaşan diğer annelerle bir arada olarak sosyalleşme, dertlerini paylaşma ve anlaşılma gereksinimlerini karşılamaktadırlar. Özellikle bir annenin talebini dile getirmek, bu annelerin yaşadıkları sıkıntıların dolaysız bir şekilde anlaşılması için oldukça önemlidir.

“Aksaray’da engelli çocuklarla ilgili hiçbir şey yok. Hani hep normal çocuklar için yapılmış. Örneğin Lünapark’a gidemezsin. Sağlıklı çocuğunu bile bırakamazsın ki engelli çocuğunu bırakasın. Bir kafeterya olsa çocuklarla ilgili. Çocukların rahatlıkla oynayacağı, bizim de rahatlıkla

çay içeceğimiz bir yer. Arkası bahçe olacak. Trafik olmadığı için rahat olur. Evden çıktığımızda bisikletti, arabaydı elini bırakamıyorum çocuğun.”

Nevruz Hanım'ın talebi sadece engelli çocuğu olan anneleri değil aslında bütün anneleri ilgilienmektedir. Ben de ailecek yemek yiyip çay içebileceğimiz, oğlumun gözümün önündeki geniş ağaçlık ve çimenlik yerde düşmesinden, çarpmasından korkmadan rahatça oynayabileceği bir yerin özlemine çekmekteyim. Böyle yerler piknik alanı olarak şehrin uzağında bulunan ve genellikle insanların hususi arabalarıyla ulaşabilecekleri yerler olduğu için herkesin faydalanması mümkün olamamaktadır.

Son olarak, Rehber öğretmen Emine Hanım'ın vurguladığı bir şeye burada yer vermeden edemeyeceğiz. Emine Hanım, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik okuyan öğrencilerin lisans eğitimleri gereği çeşitli okullarda yaptıkları staj eğitiminin onları okul sonrası meslek hayatına hazırlama yönünde yetersiz olduğundan bahsetmiştir. Şöyle ki, staj yaptıkları okullar arasında çeşitli engel gruplarına yönelik bir okulun olmaması, onun atandığı zihinsel engelliler okulunda ilk yıl, hem çocuklara hem de bürokratik yazışma ve rapor tutma işlerine olan yabancılığı nedeniyle sıkıntı yaşamasına neden olmuştur.

KAYNAKÇA

- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş. vd. **Bilimsel Araştırma Yöntemleri**, Pegem Yayıncılık, Ankara 2008.
- CUNNINGHAM, C.C. “Families of Children With Down Syndrome”, **Down Syndrome Research and Practice**, 4 (3), 1996, 87-95.
- DE PAULO, P. “Sample Size for Qualitative Research”, **Quirk's Marketing Research Review**, December, 2000. (<http://www.quirks.com/articles/a2000/20001202.aspx>, 15 Ekim, 2013)
- EISENHOWER, A.S., B.L. Baker ve J. Blacher. Preschool “Children with Intellectual Disability: Syndrome Specificity, Behaviour Problems, and Maternal Well-Being”, **Journal of Intellectual Disability Research**, 49 (Pt9), 2005, 657-671.
- HASSALL, R., J. Rose ve J. McDonald. “Parenting Stress in Mothers of Children With an Intellectual Disability: The Effects of Parental Cognitions in Relation to Child Characteristics and Family Support”, **Journal of Intellectual Disability Research**, Volume 49 (6), 2005, 405-418.
- MİLLER, T. **Annelik Duygusu (Mitler ve deneyimler)**, Çev. Gül Tunçer, İletişim Yay., İstanbul 2010.
- OLSSON, M.B. ve C.P. Hwang. “Depression in Mothers and Fathers Children With Intellectual Disability”, **Journal of Intellectual Disability Research**, 45 (Pt6), 2001, 535-543.
- PATTON, M.Q. **How To Use Qualitative Methods in Evaluation**, Newbury Park, Sage Pub., CA, 1987.
- **Qualitative Evaluation And Research Methods**, Newbury Park, CA: Sage Pub., CA, 1990.
- PRİLLELTENSKY, O. “Eleştirel Psikoloji ve Engelli Çalışmaları: Anaakımı Eleştirmek, Eleştiriyi Eleştirmek”, **Eleştirel Psikoloji**, Edit. D. Fox, I. Prilleltensky, S. Austin, Çev. Eda Erdener vd., Ayrıntı Yay., İstanbul 2012, 329-349.

-
- SALMAN, F.(Haz.). **Hep Yenik Başlama Duygusu, Türkiye’de Ayrımcılık Uygulamaları: Mağdurlar ve Uzmanlar Anlatıyor**, Sivil Toplum Geliştirme Merkezi Yay., Ankara 2007.
- SANDELOWSKİ, Margarete. “Focus on Qualitative Methods: Sample Size in Research”, **Research in Nursing & Health**, Volume 18, Issue 2, 1995, 179-183.
- T.C. BAŞBAKANLIK ÖZÜRLÜLER İDARESİ BAŞKANLIĞI. **Toplum Özürüllüğü Nasıl Anlıyor**, Ankara 2004.
- YILDIRIM, A.ve H. Şimşek. **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri**, Seçkin Yay., Ankara 2008.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013





GÜNEY KORE, JAPONYA, YENİ ZELANDA VE FİNLANDİYA' DA ÖĞRETMEN YETİŞTİRME VE ATAMA POLİTİKALARI*

*Yar Ali METE***

ÖZET

Eğitim politikalarını uygulamaya koyan ve uygulama biçimleri ile bu politikaları etkileyen, eğitim hizmetlerine anlam katan, eğitimi işlevselleştirip ona ruh veren ve eğitimin hizmetlerinin başlatıcısı, geliştiricisi, uygulayıcısı olan öğretmenler eğitim sistemlerinin vaz geçilmez ögesidir. Bundan dolayı politika yapıcılarını eğitim sistemlerinde uygulanan reformların temeline öğretmenleri yerleştirmiştir. Bu reformlar temel olarak öğretmen yetiştirme, istihdam ve hizmet içi eğitime kadar bir dizi düzenlemeyi kapsamaktadır. Bu makalede PISA 2000, 2003 ve 2006'da yüksek performans gösteren ülkeler arasında girmeyi başaran Japonya, Güney Kore, Finlandiya ve Yeni Zelanda'nın öğretmen yetiştiren kurumlarına öğretmen adaylarının seçimi, yetiştirilmesi, atanması ve hizmet içi eğitimlerinde uyguladıkları politikalar incelenmiştir. Analizler sonucunda bu ülkelerde birleşik ve art arda öğretmen yetiştirme modellerinin birlikte benimsendiği, öğretmen adaylarının fakültelere seçiminde ulusal sınavların yanında öğretmenlik becerilerini ölçen yazılı, mülakat ve performans sınavlarının uygulandığı belirlenmiştir. Hizmet öncesi eğitiminde pratik ve teorik dengenin kurulduğu ve yoğun bir uygulama eğitimi verildiği tespit edilmiştir. Öğretmen istihdamında çoktan seçmeli testler yerine beceri ölçen testler uygulandığı ve işe alım sürecinin nitelik üzerine temellendirildiği görülmüştür. Bu ülkelerde hizmet içi eğitim çalışmalarına da önem verdikleri tespit edilmiştir. Özellikle yüksek lisans, öğretmenlik sertifikası yenileme gibi uygulamalarla hizmet içi eğitimi zorunlu kıldıkları ve zorunlu olan hizmet öncesi eğitimler dışındaki faaliyetlere katılan öğretmenlere primler verilerek özendirildiği tespit edilmiştir. Ayrıca bu ülkelerde öğretmenlerin sosyal ve ekonomik durumlarının OECD ülkelerinin çok üstünde olduğu ve bundan dolayı bu ülkelerde öğretmenlik mesleğinin cazibesi diğer mesleklere göre yüksek olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Japonya, Güney Kore, Yeni Zelanda, Finlandiya, Öğretmen Yetiştirme ve Atama.

* Bu makale, ISNITE'2013 Kongresinde Sunulan "Güney Kore, Japonya, Yeni Zelanda ve Finlandiya' da Öğretmen Yetiştirme ve Atama Politikaları" adlı sözlü bildirinin genişletilmiş halidir.

Bu makale Crosscheck sistemi tarafından taranmış ve bu sistem sonuçlarına göre orijinal bir makale olduğu tespit edilmiştir.

** Dr. Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, El-mek: yaralimete@hotmail.com

TEACHER EDUCATION AND APPOINTMENT POLICIES IN NEW ZEALAND, SOUTH KOREA, JAPAN AND FINLAND*

ABSTRACT

Teachers who practice educational policies and effect the policies with their practicing style, make education functional and give soul to it, and who are beginner, developer and practitioner of education, are the essential factors of education. For this reason, policy makers put teachers in the base of reforms that are practiced in the education systems. These reforms basically include number regulations that are from teacher education, employment to in-service training. In this article Japan, South Korea, Finland and New Zealand's, that have high performance in PISA 200, 2003 and 2006, policies are analyzed in terms of selecting prospective teachers to teacher training institutions, recruitment, appointment and in-service training. In the analyzing of policies of these countries, it is determined that these countries adopt conjoint and consecutive models together, and in the process of selecting prospective teachers to education faculties, there are written exams, performance exams as well as national exams. In pre-service education there is a balance with theory and practice, and also there is intense practice training. It is determined that in the recruitment process, there are exams for measuring ability instead of multiple choice exams, and this process based on quality. In-service training is also important in these countries. It is determined that these countries oblige the in-service training practices with master degree and teacher certificates, and teachers who participate the activities except obligatory pre-service training are encouraged with giving promotions. And also in these countries, teachers' socio-economic position is higher than teachers in OECD countries, and for this reason teacher profession has more attraction than other professions.

Key Words: Japan, Finland, South Korea, New Zealand, Teacher Education And Appointment

1. GİRİŞ

Eğitim sistemlerinin temel aygıtlarından birisi okullardır. Yüzyıllar boyunca okul denen fenomenle ilgili olarak felsefi, ideolojik, sosyal, psikolojik, politik ve eğitsel açıdan birçok şey söylenmiştir (Şişman, 2002). Geçmişten günümüze kadar okullara yüklenen görevler farklılıklar göstermesine rağmen temel olarak okullar bireylerin devlete sadakatle bağlanmasının yanında, merkez otoritelerin çizdiği sosyal, politik, ekonomik ve psikolojik hedefleri bireylere kazandırmak için kurulan sistemlerdir. Bu sistemler, 20. yüz yılın ilk yarısından sonra sosyal değişimin en önemli kaynağı olarak görülmüştür (Olson, 2007). 21. yüzyılın modern toplumlarının okullara yüklediği görev ise öğrencilere kısa, orta ve uzun dönemli perspektif gerektiren sorunlarla başa çıkabilecek yaşam becerileri kazandırmak ve çocuğun kendi "ben"ine öznel dünyasına ilişkin bilgi ve yeterliliklere ayna tutmak için kurulan yapılar olarak görülmüştür (Sungur, 2001).

* Bu makale, ISNITE'2013 Kongresinde Sunulan "Güney Kore, Japonya, Yeni Zelanda ve Finlandiya' da Öğretmen Yetiştirme ve Atama Politikaları" adlı sözlü bildirinin genişletilmiş halidir.

Okulların kendinden beklenen bu görevi gerçekleştirmesi öğrenci, öğretim programları ve öğretmen değişkenlerinin uyumlu çalışmasına bağlıdır. Bu değişkenlerden en önemli görev öğretmenlere düşmektedir (Koçak ve diğ., 2012). Öğretmenler devletin eğitim politikasını uygulamaya koyan (Baskan ve diğ., 2006), uygulama biçimleri ile bu politikaları etkileyen (Gürkan, 1987), eğitim hizmetlerine anlam veren (Alkan, 2000), eğitime ruh katan (Hacıoğlu, 1997) ve eğitimin en asli ögesi olan öğretmenler, eğitimin başlatıcısı, geliştiricisi, uygulayıcısıdır (Erdoğan ve Cüceloğlu, 2013). Bu nedenle öğretmenlerin okulun diğer girdilerine göre etkisi en fazla olan öğedir ve ancak okul içindeki öğretmenler kadar iyidir (Kavcar, 2002).

Eğitim hizmetlerinin üreticisi olan öğretmenler biçilen roller, öğretmenleri eğitim sisteminin vazgeçilmez bir ögesi (Başaran, 1995) ve varlık nedeni haline sokmuştur. Öğrencilerin eğitimsel amaçlar doğrultusunda yaptıkları çabaları etkili yönetmekle sorumlu olan öğretmenlerin (Solmon, 1996), kalitesi öğrenci başarıları ile doğrudan ilişkilidir (Şişman, 2002). Öğrenci başarılarını demografik değişkenlerle etkilemekle birlikte öğretmenler, öğretimin niteliği ve başarının kaynağı ile temelde ilişkilidir (Dewey, 1939). Eğitim sistemi içinde görev alacak öğretmenlerin gerek hizmetöncesinde, gerekse hizmet içinde iyi bir biçimde yetiştirilmesi, eğitim hizmetlerinin kalitesi yönünden önem taşımaktadır (Şişman, 2000). Bundan dolayı eğitim sisteminin etkililiğini artırmak için yapılması gereken uygulamaların başında okul sistemini işletecek olan öğretmenlerin niteliğini arttırmak gelmelidir. Eğitim alanındaki yeni ihtiyaçlardan dolayı öğretmenin rolü, türü, hizmetöncesi eğitimi, istihdamı gibi değişkenlerin gözden geçirilmesi gerekmektedir. Eğitim sisteminin etkililiği okul sistemini işletecek öğretmenlerin niteliklerini arttırmak ile gerçekleşir (Epps, 1995). Bu nedenden dolayı ülkelerin politika yapıcılarını eğitim hizmetlerinin niteliğinde en önemli aktör (Gökçe ve Kahraman, 2010) ve unsur olan öğretmenleri (Çelikten ve diğ., 2005; Karip, 2007) eğitim sistemlerinde uygulanan reformların temeline yerleştirmiştir. Bu reformlar öğretmen yetiştirme, atama, görevde yükseltmeye kadar bir dizi düzenlemeyi kapsamaktadır.

PISA “Program for International Student Assessment” ve TIMSS gibi uluslararası sınavlarda öğrenci performansları yüksek olan ve bir çok ülkede tarafında örnek alınan Finlandiya, Güney Kore, Yeni Zelanda, ve Japonya’da öğretmen yetiştirme ve atama politikaları nasıl uygulanmaktadır? sorusu bu araştırmanın problemi oluşturmaktadır.

1.1. Araştırmanın amacı

Bu çalışmada , PISA ve TIMSS gibi uluslararası sınavlarda öğrenci performansı yüksek olan ülkeler arasında girmeyi başaran Japonya, Güney Kore, Finlandiya ve Yeni Zelanda’nın öğretmen yetiştiren kurumlarına öğretmen adaylarının seçimi, yetiştirilmesi, atanması ve hizmet içi eğitimlerinde uyguladıkları politikalar incelemek ve bu ülkelerinin uyguladığı politikalardan yola çıkılarak Türkiye için önerilerde bulunmaktır.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma bir karşılaştırmalı eğitim araştırmasıdır. Karşılaştırmalı eğitim araştırmalarında kullanılan temel dört yaklaşım vardır. Bunlar ; yatay, dikey, problem çözme ve örnek olaydır (Demirel, 2000; Erdoğan, 2005). Bu çalışmada yatay yaklaşım kullanılmıştır. Yatay yaklaşımda farklı eğitim sistemleri ayrı ayrı unsurları paralel bir şekilde bütün olarak incelenir (Erdoğan, 2005). Güney Kore, Japonya, Finlandiya, Yeni Zelanda ve Türkiye’de öğretmen yetiştiren sistemlere öğretmen adayı seçimi, adayların yetiştirilmesi, atanması ve hizmet içi eğitimleri bu yaklaşımla analiz edilip karşılaştırılmıştır.

3.2. Verilerin Toplanması

Araştırmanın verilerinin toplanmasında nitel araştırma yöntemlerinden birisi olan döküman incelenmesi yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemde araştırmada ele alınan olgu veya olaylar hakkındaki yazılı dökümanlar analiz edilir (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Araştırmada doküman analizi yapılırken birincil kaynaklara ulaşılmaya çabalanmıştır. Kaynak olarak araştırmaya konu olan ülkelerin Milli Eğitim Bakanlıklarının resmi sayfaları, OECD ve EURYDİCE web sayfası, öğretmen örgütleri sayfası ve bilimsel çalışmalardan veriler elde edilmiştir. Doküman analizinde uzman bilgisine başvurmak da izlenen yollardan birisidir (Karasar, 2005). Bu araştırmada da Japonya ve Yeni Zelanda eğitim bakanlıklarının öğretmen yetiştirme ofislerinden birer uzmanın bilgisine başvurulmuş ve güncel bilgilere ulaşılmaya çalışılmıştır. Resmi belge ve dokümanlardan elde edilen veriler belirli bir sistematikte analiz edilip değerlendirilmiş ve sırayla sunulmuştur. Sunulma sırası olarak öğretmen yetiştiren kurumlara aday seçim süreci, adayların hizmetöncesi eğitimi, atama ve hizmet içi eğitim şeklinde raporlaştırılmıştır.

3. BULGULAR

Makalenin bu kısmında , araştırmaya konu olan ülkelerle ilgili olarak elde edilen resmi belgeler, raporlar ve bilimsel çalışmalara dayalı olarak elde edilen veriler raporlaştırılmıştır. Ülkelere ait bulgular sunulurken belirli bir sistematik izlenmiştir. Ülkeler tanıtılırken ilk olarak öğretmen yetiştiren kurumlara öğretmen adayı kabulünde izlenen süreç verilmiştir. İkinci olarak fakülterle kabul edilen aday öğretmenlerin hizmetöncesi eğitim uygulamalarında izlenen yollar sunulmuştur. Üçüncü olarak öğretmen adaylarının istihdamları ve son olarak ise hizmet içi eğitim çalışmaları verilmiştir.

3.1. Güney Kore’de Öğretmen Yetiştirme ve Atama

Öğretmenlik mesleği Güney Kore’de saygı duyulan bir meslek olmasının yanında, daimi bir iş ve iyi çalışma koşullarına sahip bir meslek seçimidir (NCEE, 2013). Öğretmenlik mesleğinin aileler tarafından saygı görmesi ve toplumda yüksek bir statüye sahip olmasından dolayı gençler tarafından tercih sebebi olan bir meslektir (Kim, 2007). Güney Kore İlk ve Ortaöğretim kanunun 2. bölüm madde 21’de öğretmenler; ilköğretim öğretmeni, ortaöğretim öğretmeni, asistan öğretmen, profesyonel danışman, bakıcı öğretmenler şeklinde sınıflandırılmıştır (MOEHRD, 2012).

Öğretmen eğitimi çeşitli türdeki yüksek eğitim kurumları tarafından verilmektedir. Güney Kore’de ilkokul ve ortaöğretim okulu öğretmeni eğitimi veren kurumları farklıdır (NCEE, 2013). İlkokul öğretmenleri, on tanesi ulusal eğitim üniversitesi, Jeju Üniversitesindeki Öğretmen Koleji ve Kore Ulusal eğitim Üniversitesi ve Ehwa Bayan üniversitesindeki İlkokul eğitimi bölümü olmak üzere onüç kurum tarafından yetiştirilmektedir (Ee-gyeong Kim & You-kyung Han , 2002). Orta okul öğretmenleri için toplam 368 kurumda eğitim verilmektedir (İngersoll, 2007). Öğretmen eğitimi veren kurumlar çeşitli alanlarda öğretmen yetiştirirler ve 1984 yılında hepsi dört yıllık kolejlere dönüştürülmüşlerdir (MOEHRD, 2012).

İlkokul öğretmeni olmak için adaylar lise mezuniyetinden sonra ilkokul öğretmeni olmaya karar vermelidir, kanuni açıdan ilkokul öğretmeni olmanın tek yolu, bu onüç kurumdan birinde eğitim almaktır. İlkokul öğretmenliği en çok talep edilen mesleklerden biri haline geldiğinden dolayı, ulusal eğitim üniversitelerine kayıt için rekabet çok yoğundur ve lise mezunlarının ilk % 5’i bu tür üniversitelere ancak kabul edilmektedir (NCEE, 2013). İlkokul öğretmenliği eğitimi, hem konu alan içeriği hem de pedagojik teoriden oluşan geniş bir programa sahiptir. Genel dersler (beşeri bilimler, sosyal bilimler, doğal bilimler, beden eğitimi, dil ve edebiyat) müfredatın % 30’unu oluşturmaktadır. % 70’i ise genel pedagoji (eğitim psikolojisi, eğitim sosyolojisi, eğitim

felsefesi ve okul-sınıf yönetimi) ve konuya özel pedagojiden oluşturmaktadır. Bunun yanında dokuz haftalık ve dört dersten oluşan (gözlem uygulaması, katılım uygulaması, öğretim uygulaması ve idari iş uygulaması) uygulama öğretimi (staj) müfredatın içinde yer almaktadır (NCEE, 2013). Güney Kore'de okulöncesi, ilkokul, ortaokul ve lise öğretmenliği eğitimi alan adayların öğretmenlik sertifikası alabilmeleri için öğretmenlik uygulaması yapma zorunlulukları vardır (OECD, 2012).

İlkokul öğretmenliğindeki gibi, tam teşekküllü eğitim programlarında ortaokul öğretmeni olarak eğitilen öğrenciler kredilerinin % 30 'u genel konulardan, geri kalan % 70'i ise ana konular ve öğretmen eğitimi derslerinden tamamlamaları ve bir bitirme tezi yazmaları gerekmektedir (NCEE,2013). Orta öğretim seviyesinde farklı bir lisans seviyesine sahip kişiler öğretmen sertifikası alarak öğretmenlik yapabilir (Ee-gyeong Kim & You-kyung Han, 2002). Orta öğretim öğretmeni olmak için lisans mezunu aday, ana konulardan 42 kredi, ve pedagojik konulardan 20 krediyi tamamlayarak öğretmen sertifikası alabilir (Park; 2010) ve bir orta öğretim kurumunda kendi alanında öğretmenlik yapma hakkı kazanır. Orta öğretim öğretmenliği için eğitim kolejlerinde 4 yıllık eğitimi alarak öğretmen olmanın yanında, bir lisans programını tamamladıktan sonra orta öğretim okulu öğretmeni olunabilir (Ee-gyeong Kim & You-kyung Han , 2002). Üst lise mezuniyetinden sonra kişiler bu programlara genel akademik lise mezuniyet puanları ve kolej eğitsel beceri testi sonucu ile alınmaktadır (NCEE, 2013).

Öğretmen maaşları Güney Kore'de OECD ülkelerinin ortalamasından yüksektir. 1960'larda göreve yeni başlayan bir öğretmenin yıllık geliri kişi başına düşen gelirin dokuz katı, 1980'lerde 5,3 katı, 2006'da 3,8 katı civarındadır (Balcı ve diğ., 2011). Günümüzde ise öğretmen maaşlarının yıllık 46.232 dolar civarındadır (OECD, 2012). Bu oran OECD ülkelerinin ortalamasının çok üstündedir. Yüksek statü ve gelir imkanı öğretmenlik mesleğini çekici kılmıştır (Kim, Han ve Park, 2008). Bu çekicilikten dolayı öğretmenlik mesleğine başvuruları arttırdığı söylenebilir. Bundan dolayı, öğretmen arz ve talebini sıkı bir şekilde kontrol edilir ve belli sayıdaki öğretmen adayının mezun olmasına izin verir (Ee-gyeong Kim & You-kyung Han, 2002). Öğretmenlerin devlet okulunda işe alınmaları için eyalet ve il eğitim ofisi tarafından yapılan bir teste girmeli ve başarılı olmalıdır (NCEE, 2013). Bu test öğretmen adaylarının eğilim testi ve kişilik testlerinden oluşmaktadır. Sınavlar ilk ve orta okul öğretmenleri için ayrı yapılır ve iki aşamadan oluşur. Her eğitim ofisi kaç tane pozisyonu dolduracağını belirler ve başvuruların test sonuçlarına göre bu pozisyonları doldurur (NCEE,2013). Bu sınavların içeriği Tablo 1'de gösterilmiştir.

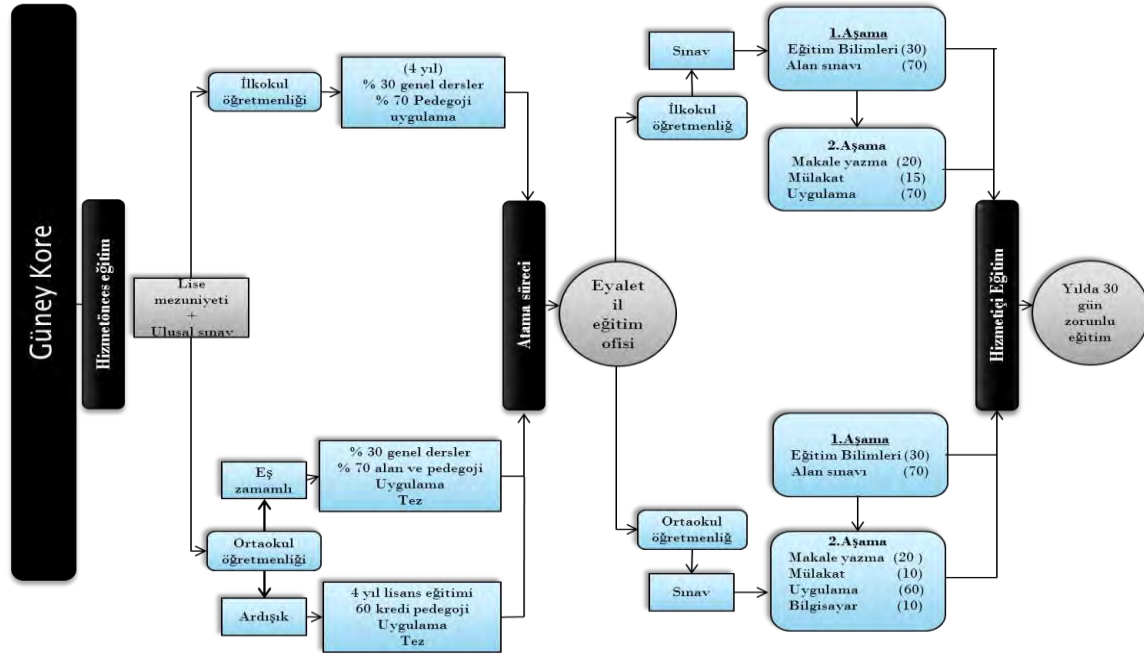
Tablo 1: Güney Kore'de Kademelere Göre Öğretmen Seçimi Sınavlarını Kapsamı

	İlkokul Öğretmenliği Sınavı Kapsamı	Ortaokul Öğretmenliği Sınavı Kapsamı
Birinci aşama	- Eğitim Bilimleri (30 Puan Çoktan Seçmeli Test) - İlköğretim müfredatı (70 puan, Kısa cevaplı sorular)	- Eğitim Bilimleri (30 puan, çoktan seçmeli test) - Ana konular (70 puan , kısa cevaplı test)
İkinci aşama	- Makale yazma (20-25 puan) - Mülakat (10-15 puan) - Uygulama (10-70 puan)	- Makale yazma (20-25 puan) - Mülakat (10-15 puan) - Sınıf öğretimi (10-70 puan) - Bilgisayar bilgi (5-10 puan)

Güney Kore'de öğretmenlerin mesleğe başladıktan sonra bir sertifika almalarına veya lisansüstü eğitim yapma zorunlulukları yoktur (Aras ve Sözen, 2012). Ancak Güney Kore öğretmenlerin en az yılda otuz gün hizmet içi eğitim alma zorunlulukları vardır. Güney Kore öğretmenlerin hizmet içi eğitime katılma oranları OECD ülkelerin üzerinde olduğu göze

çarpılmaktadır. OECD 2009 verilerine göre öğretmenlerin % 91,9'u hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılmaktadır. Katılınan hizmet içi eğitim faaliyetlerin sadece % 46,8 zorunludur (OECD, 2009). Güney Kore'de öğretmenlerin refah seviyelerini yükseltmek, sürekli mali güvenlik sağlamak ve böylece mesleki adanmışlarını sağlamak amacıyla Kore Öğretmenler Yatırım Fonu ve öğretmenlik emeklilik kuruluşu vardır (MOEHRD, 2012). Ayrıca öğretmenlerin emekliliklerinde refah seviyelerini geliştirmek ve haklarını korumak için bir emeklilik fonu görev yapmaktadır (MOEHRD, 2012). Güney Kore'de öğretmen adayının seçimi, yetiştirilmesi, atanması ve hizmet içi eğitim süreci Şekil 1'de gösterilmiştir.

Şekil 1: Güney Korede'de Öğretmen Adayı Seçme, Atama Ve Hizmet İçi Eğitim Süreci



Kaynak: OECD (2013) ; NCEE (2013) ve MOEHRD (2013) verilerinden yararlanılarak araştırmacı tarafından oluşturulmuştur.

3.2. Japonya'da Öğretmen Yetiştirme ve Atama

1868 Meiji Restorasyonundan itibaren varlığını sürdüren öğretmen eğitimi (Aldemir, 2010) 1949 yılındaki eğitim reformu yeniden şekillendirilmiştir. 1980 yılındaki eğitim reformu ile bu günkü şeklini almıştır (Fujita, 2007). Bu reform ile; bilgi ve beceriye sahip ve geniş bakış açısı olan farklı insan kaynakları yetiştirmek için, her valilikte eğitim fakültesi veya öğretmen yetiştirme koleji olan en az bir ulusal üniversite kurulmuştur. Bunun yanında eğitim bakanlığı tarafından belirlenen öğretmen yetiştirme derslerini verebilen herhangi bir özel veya devlet üniversitesi öğretmen yetiştirmeye açık sistem adı altında katılabilmektedir (NİER, 2013). Japon öğretmenler, Japonya'nın başarılı olmasının temel unsuru olarak görülmektedir (Jacobs, 2012). Japonya'da öğretmen olmak zor bir süreç olarak tanımlanmaktadır. Bunun temel nedenleri olarak, doğum oranlarının azalması, öğretmen yetiştiren kurumlardan mezunların artması, öğretmen atamalarının azalması ve yüksek maaş olarak gösterilebilir. Japon öğretmenlerin maaşları günümüzde biraz değer kaybetmiş olmasına rağmen, MEXT öğretmenlik mesleğinin cazibesini hala korumaktadır (OECD, 2012).

Japonya'da öğretmen eğitimi, eğitim üniversitesi fakültelerinde ve açık sistemde öğretmen eğitimi olmak üzere iki şekildedir. Eğitim üniversite veya fakültelerinde ilkökul ve ortaokul öğretmenleri temel olarak ortaokuldan sonra ki dört yıllık lisans eğitimi ile yetiştirilirler. Çoğu üniversite hem ortaokul hem de ilkökul derslerini tek bir fakültede vermektedir. Ancak bu iki öğretmenliğin ders içerikleri farklıdır (GAKUGEİ, 2013). Öğretmenlik eğitimi veren okulların programlarına kabul aşamasında hem de işe alım sürecinde oldukça seçicidir. Öğretmen adayı bir öğretmenlik eğitim programına katılabilmek için Ulusal Giriş sınavında başarılı olmalıdır. Bu sınav öğrencileri Japon dili, yabancı dil, matematik ve sosyal bilimler olmak üzere beş alanda değerlendirir. Bunun yanında ulusal üniversiteler genellikle kendi sınavlarını da yaparlar (NCEE, 2013). Bu iki aşamalı sınav sürecinin sonunda başarılı olan öğrenciler üniversitelere kabul edilirler (Polat ve Arabacı, 2012). İlkokul öğretmenliği eğitimi, çocuklara tüm dersleri öğrettiklerinden dolayı ilkökul öğretmen eğitim müfredatı okulda öğretecekleri dokuz dersi kapsar (GAKUGEİ, 2013). Ulusal eğitim kolejindeki sıradan dört yıllık ilkökul öğretmenliği eğitim programı eğitimin felsefi bulguları, eğitim psikolojisi, çocuk psikolojisi, ahlaki eğitim uygulama öğretimi, öğretim metotları gibi alanları içeren profesyonel çalışmaları da kapsar. Bunun yanında yabancı dil dersleri ve fiziksel eğitim dersleri de verilmek zorundadır.

Orta öğretim okul öğretmenliği, ilkökul bölümü için genel eğitimdeki gereklilikler orta öğretim bölümü içinde uygulanır, sadece orta öğretimde uzmanlık alanındaki vurgu daha fazladır. Orta öğretim okulu öğretmenliğinin müfredatı bir konuda uzmanlaştırılmıştır. Üst orta öğretim programındaki alanlarda sadece profesyonel çalışmalarda birkaç krediye ihtiyaç vardır, ancak uzmanlaşmış olan çalışmada daha fazla yoğunluğa sahiptir. Aday orta öğretim okulu öğretmenleri uzmanlaşmayı planladıkları alanın konularına bağlı olarak (matematik, İngilizce ,Japonca gibi) sertifikalandırılırlar. (www.see-educoop.net) .

Japonya'da eğitim fakültelerinin vermiş oldukları diplomalar yanında diğer fakültelerden alınan öğretmenlik sertifikaları yolu ile de öğretmen olunabilmektedir. Bu uygulama açık sistemde öğretmen yetiştirme olarak adlandırılmaktadır. Bu sistemde eğitim kolejleri dışındaki yükseköğretim kurumlarından mezun olan adaylara yöneliktir. Üniversite ve kolejlerin eğitimleri doğrultusunda açık sistem de alınan öğretmen sertifikaları, anaokulu, ilkökul, alt ortaokul gibi okullaşmanın her seviyesindeki öğretmenlik için gereklidir. Sertifikalar geçerli okul seviyeleri için verilir; anaokulu ve ilkökul için, alt orta öğretim ve üst orta öğretim öğretmenlik sertifikalarıdır. Hem alt hem de üst orta öğretim okulu kapsayan orta öğretim okulları vardır bu tür okullarda çalışabilmek için tek bir sertifika yoktur bundan dolayı öğretmenlerin her iki okul seviyesi için öğretmenlik sertifikası almaları gerekmektedir (NİER, 2013).

Elde etme şekillerine, bireylerin akademik geçmişlerine (yüksek lisans seviyesi, lisans seviyesi, veya yüksek okul seviyesi mezuniyetine sahip olmak) ve geçerlilik sürelerine göre değişen üç tür öğretmenlik sertifikası vardır. Bu sertifikalar sıradan , geçici ve özel öğretmenlik sertifikasıdır. Sıradan öğretmenlik sertifikası en popüler olan sertifikadır. Öğrencilerin üniversite veya Eğitim bakanlığı tarafından oluşturulan öğretmen eğitim programlarını tamamlaması üzerine il eğitim kurulları tarafından verilir ve Japonya' daki tüm illerde on yıl geçerlidir (NİER,2013). Özel öğretmenlik sertifikası iş verenin talebine dayanarak bir uzman ile görüşmeden sonra verilir, ve sadece verildiği ilde 10 yıl geçerliliği vardır. Amaç farklı tecrübe ve bilgi, teknik ve sosyal prestije sahip kişileri eğitime dahil etmektir. Kişinin bu sertifikayı alabilmesi için il eğitim kurulu tarafından yapılan eğitim personel sınavını geçmiş olması gerekmektedir (NİER,2013). Geçici öğretmenlik sertifikası, iş verenin sıradan öğretmenlik sertifikasına sahip birini çalıştıramadığı zaman verilen bir sertifikadır. 3 yıl geçerliliği vardır ve sadece verilen ilde geçerlidir. Diğer iki sertifika ülke genelinde geçerlidir (Erdoğan, 2005).

Japonya’da eğitim üniversiteleri veya açık sistemden öğretmenlik sertifikasına sahip öğretmen adaylarının işe alım sürecinde çok seçici davranılmaktadır. Bunun temel iki nedeni vardır; bunlardan birincisi öğretmenlik mesleğine verilen önem diğeri ise bir çok adayın öğretmen olmak için başvurmasıdır. 2005 yılından günümüze kadar Japonya’da öğretmen maaşlarının değer kaybetmesine rağmen (OECD, 2001), dünyanın bir çok ülkesinden farklı olarak Japonya’da öğretmenlik mesleğini seçenler ekonomik sıkıntı yaşamayacaklarını bilmektedir (Balcı ve diğ., 2011). Devlet okullarında öğretmen olabilmek için öğretmen adayının il eğitim kurumu tarafından yapılan işe alma sınavından geçmesi gerekmektedir (NİER, 2013). Bu sınav her okul kademesi için ayrı uygulanmaktadır. Öğretmen adaylarına uygulanan sınav beceri, kabiliyet ve yeterlilik gibi, adayı bütün olarak değerlendirmeye yönelik bir sınavdır. Uygulanan sınav temel olarak şu bölümlerden oluşmaktadır.

Bunlar;

- Yazılı sınav
- Pratik sınav (fiziksel egzersiz, müzik, resim yabancı dil performansı)
- Mülakat (bireysel veya grup)
- Makale / tez sınavı
- Ders planı hazırlama
- Çeşitli okul yaşamı durumlarında ders gösterimi yaparak yapısal bilgi ve kabiliyet testleri.

Adaylar sınavı geçtikten sonra il veya büyük şehir kapsamında sınav sonuçlarına göre listelenir ve kayıt sırasına göre işe alınırlar. Eğitim kurulu bu öğretmenleri ihtiyacı olan okullara göre işe alır ve ilk yıl deneme süresi olarak geçirilir (İngersoll, 2007). Bu liste doğrultusunda işe alınamayan adaylar ertesi yıl tekrar sınava girmek zorundadır (NİER, 2013). Devlet okulları dışında özel okullarda öğretmen olmak isteyen adaylar ise özel okullar kendileri seçmektedirler (Balcı ve diğ., 2011). Devlet okullarına atanan adaylar altı aylık adaylık eğitimi alırlar, bu eğitimi tamamlayanlar kamu görevlisi olarak atanırlar (Erdoğan, 2005). İşe alınan öğretmenler her yedi veya sekiz yılda bir eyalet içinde dönüşümlü olarak yer değiştirirler (Fujita, 2007). Öğretmen olarak bir devlet okuluna atanan öğretmenler hizmet içi eğitim almak zorundadırlar. Ulusal seviyede yürütülen çok boyutlu hizmet içi eğitim faaliyetleri yürütülmektedir. Öğretmenler hizmet içi eğitimleri bölgesel eğitim kurumlarından, okullarından, gönüllü eğitim kuruluşlarından, öğretmenlerin birey katıldığı eğitimler veya belediyelerin yürüttüğü hizmet içi eğitimlerden yararlanarak elde edilmektedir (Fujita, 2007).

Hizmet içi faaliyetleri temel olarak iki şekilde yürütülmektedir. Birinci olarak bölge eğitim kurumları tarafından yürütülen ve tüm öğretmelerin katılması gerekli zorunlu programlardır (Jacobs, 2012). Bu kategoride yeni atanmış öğretmenler için programlar, beş yıllık ve on yıllık öğretmenler için programlardır. Öğretmenlik kariyerinin ilk yılında stajyer öğretmenlerin ders yükü kıdemli öğretmenlere göre çok azdır ve adayların ders yükleri haftada ortalama on saat civarındadır. Adaylar haftanın bir günü eğitim aldıkları merkezlerdeki eğitime katılmak zorundadır, adayların bir kısmı burada örnek ders anlatırken diğerleri ise ders anlatan adayla ilgili detaylı raporlar yazarlar. İkinci yol ise öğretmenlerin gönüllü olarak katıldığı hizmet içi eğitim programlarıdır. Bu kategoride en dikkat çeken uygulama “ lisans üstü eğitim için okuldan ayrılma”dır. Bu uygulama 2001 yılından beri uygulanmaktadır ve öğretmenlerin lisansüstü eğitim için geçici süreliğine öğretmenlikten ayrılmasına dayanır (MEXT, 2013). Lisansüstü eğitim süreci iki yılı kapsar ve bu zaman diliminde öğretmenlere maaşlarının tamamı devlet tarafından ödenir. Japonya’daki bir diğer hizmet içi eğitim uygulaması ders araştırmasıdır. Ders araştırması, bir grup

öğretmenin kendi dersleri üzerinde çalıştıkları ve dersleri geliştirdikleri uzun süreli mesleki gelişim uygulamasıdır. Bu uygulama ile hem öğretmenlere meslek gelişim imkanı verilmekte, hem de meslektaşları ile iş birliği çalışma alışkanlığı kazandırmaktır.

3.3. Finlandiya'da Öğretmen Yetiştirme ve Atama

Eğitim Fin kültür ve toplumunun bütün bir parçasıdır, öğretmenlere büyük bir saygı duyulur ve öğretmenlik prestijli bir meslek olarak düşünülür (Sahlberg, 2007; Barber & Mourshed, 2007; Ekinci ve Öter, 2010). Finlandiya'da öğretmen eğitimi Avrupa Yüksek Öğretim programı çerçevesinde uygulanır (Sahlberg, 2007). Bu programın en önemli özelliği başlangıçta motivasyonu yüksek ve yetenekli öğrencileri programa kabul ederek öğretmen eğitimin kalitesini sürekli yüksek tutmayı başarmaktır (Malaty, 2006). Finlandiya'da öğretmenlik yüksek statülü ve orta gelir seviyesinin üstünde bir meslek olup liseden mezun olan en başarılı öğrencilerin tercih ettiği programların başında gelir (Westbury et al., 2005). Gençler arasında mesleklerin popülerlik oranı % 26 öğretmenlik, % 10 doktorluk şeklindedir (Ekinci ve Öter, 2010).

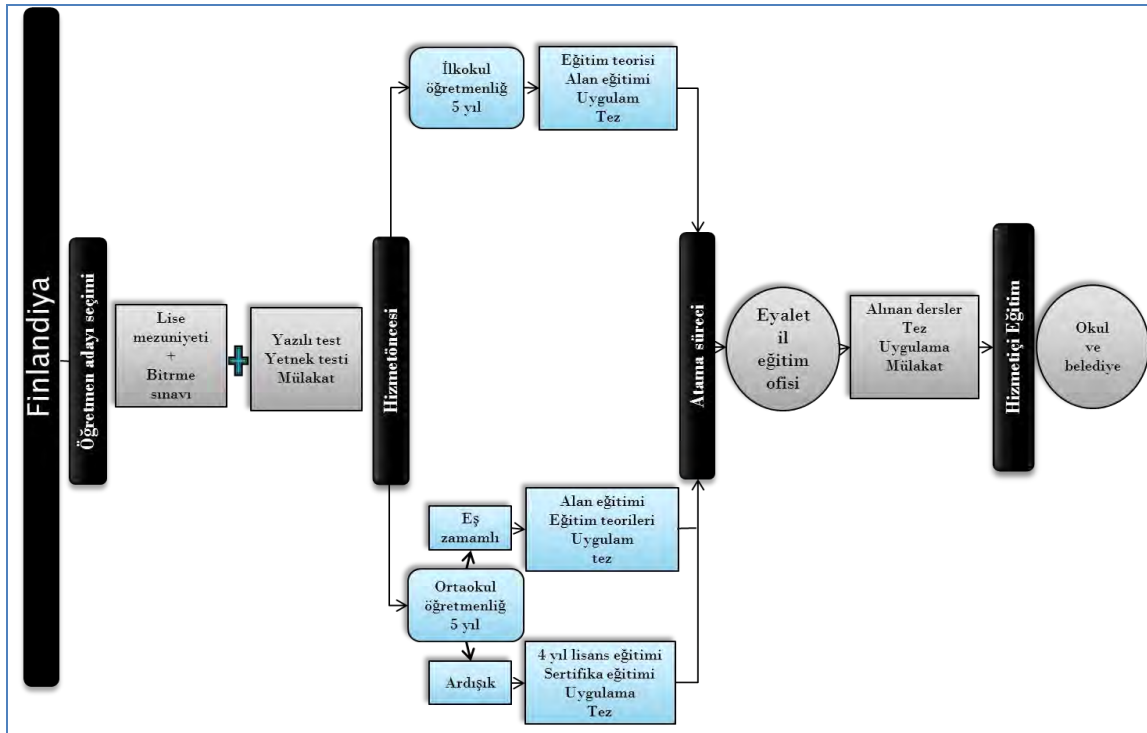
Öğretmen eğitimi çalışmalarında öncü ülkelerden birisi olan Finlandiya'da 1971'de öğretmen eğitimi kanunu ile bir reform yapılmış ve bu reformla öğretmen eğitimi üniversitelere devredilmiş (Şişman, 2010; Ekinci ve Öter, 2010) ve 1979'da yükseköğretim reformu ile de her düzeyde öğretmen eğitimi yüksek lisans düzeyinde gerçekleştirilmeye başlanmıştır (Gísladóttir & Jóhannsdóttir, 2010). Son olarak 1999 yıl ve 986 sayılı eğitim personelinin nitelikleri ile öğretmen yetiştiren programların içerikleri düzenlenmiştir (Education Resources in Finland, 2006) ve bu günkü şeklini almıştır.

Genel yada mesleki ortaöğretim kurumlarını bitirip üniversite giriş sınavından (*matriculation*) başarılı olan bir öğrenci, öğretmen eğitimi veren bir programa kabul edilebilmesi için başvurduğu üniversiteden üniversiteye göre içerikleri değişmekle birlikte yazılı, yetenek testi, bireysel mülakat ve grup tartışmalarında tabi tutulmaktadırlar (Malaty, 2006; Aras ve Sözen, 2012; Polat ve Arabacı, 2012). Adaylar bu sınavlardan aldığı puanların ortalamalarına göre öğretmen yetiştiren fakültelere kabul edilmektedir. Öğretmenlik eğitimi veren programlara başvuran adayların sadece % 15'i kabul edilmektedir (Eraslan, 2009; Çobanoğlu ve Kasapoğlu, 2010; Gísladóttir & Jóhannsdóttir, 2010). Finlandiyada 1-6 sınıflardaki eğitim sınıf öğretmenleri tarafından verilirken, 7-9 ve üstorta öğretim eğitimi branş öğretmenleri tarafından verilmektedir (Gísladóttir & Jóhannsdóttir, 2010). Finlandiya'da ilkökul öğretmen eğitimi sadece sekiz eğitim fakültesinde verilmektedir. Bu eğitim yüksek lisans seviyesine yönlendiren dört yıllık bir programı kapsar (Westbury, 2007).

İlkokul öğretmen adayları üç ana konu üzerinde eğitim alırlar; eğitim teorisi, pedagojik alan bilgisi, ve öğretmenlik uygulaması (Sahlberg, 2007; Westbury & et al, 2005). Bu alanlar arasında eğitimsel bilgi ve pratik arasında dengeyi kurabilen pedagojik düşünme becerileri üzerine kurulmuştur (Westbury & et al, 2005). Uygulamaya yönelik dersler eğitim sürecindeki teorik dersler kadar yoğunluk içindedir (Delibaş, 2007). Avrupa Kredi, Transfer ve Birikim sistemi çerçevesinde kural olarak ilkökul öğretmen eğitimi 60 pedagojik krediyi ve eğitim bilimlerindeki diğer dersler içinde en az 60 krediyi içerir (Ministry Of Education, 2007). Finlandiya eğitim fakültelerinin dikkat çekici noktalarından birisi her öğretmen yetiştiren kurumun bir uygulama okulu olmasıdır. Öğretmen adayları eğitimlerinin ilk üç yılında dörder hafta, son yıl ise beşer hafta uygulama okulunda staj öğretmeni ve okul öğretmeni rehberliğinde staj yapmak zorundadır (Malaty, 2006). Bunun yanında her öğrenci eğitim alanı ile ilgili yüksek lisans tezi yazmalıdır. Yüksek lisans tezi, bağımsız araştırma, araştırma seminerlerine katılım ve eğitsel çalışma sunumunu içerir (Sahlberg, 2007). Ortaokul öğretmeni olmanın iki temel yolu vardır. Öğrencilerin çoğu önce bir alanda bir yüksek lisans programı tamamlar ardından öğretmen eğitim bölümüne başvurur. Bir akademik yıl pedagojik çalışmalarla sürdürülür ve öğretmenlik sertifikası alınır. Bu

süreç 5-6 yıl sürmektedir. İkinci yol ise alan eğitimine başvururken aynı zamanda öğretmen eğitim programına başvurur. İkinci yılın sonunda eğitim bölümünde pedagojik dersler başlar. Her iki yolda da son aşama alanla ilgili bir yüksek lisans teziyle sonlanır (Sahlberg, 2007). Finlandiya eğitim fakülteleri başarıyla bitiren öğretmen adayları işsizlik sorunuyla karşılaşmamaktadır. Öğretmen yetiştiren kurumlarının ülkenin öğretmen ihtiyacına göre her yıl kontenjanlarını düzenlemesi bunda etkidir. Böylece hem nitelikli öğretmen kadrosu hem de iş güvencesi olan bir toplumsal meslek algısı ülke genelinde gelişmektedir (Ekinci ve diğ., 2010). Finlandiya öğretmenlerinin tamamı devlet memurudur (Özoğlu, Gür ve Altunoğlu, 2012). Eğitim fakültelerinden mezun olan öğretmen adayları çalışmak istedikleri okula şahsen başvurur. Öğretmen seçiminde ve atanmasında yetki ve sorumluluk eyalet ve yerel yönetimlere bırakılmıştır (Ekinci ve Diğerler, 2010). Öğretmenlerle ilgili kararlar alma yetkisi yerel yönetimlere ve okul müdürlerine aittir. Öğretmen eğitimi veren kurumları başarı ile bitiren adaylar ulusal bir sınav yapılmamaktadır (Ekinci ve Diğerler, 2010). Öğretmen seçiminde adayın eğitimi boyunca aldığı dersler, yüksek lisans tezi, uygulama eğitimi başarıları ve örnek ders anlatımında gösterdiği performans rol oynamaktadır. Finlandiya’da öğretmen adayının seçimi, yetiştirilmesi, atanması ve hizmet içi eğitim süreci Şekil 2’de gösterilmiştir.

Şekil 2: Finlandiya’da Öğretmen Adayının Secimi, Yetiştirilmesi, Atanması Ve Hizmet İçi Eğitimi



Kaynak: OECD (2013) verilerinden yararlanılarak araştırmacı tarafından oluşturulmuştur.

3.4. Yeni Zelanda’da Öğretmen Yetiştirme ve Atama

Yeni Zelanda’da dört ana devlet kurumu eğitim ve ölçmeyle ilgili belirgin sorumluluklara sahiptir. Bu kurumlar; Eğitim Bakanlığı, Eğitim İnceleme Ofisi, Yeni Zelanda Nitelikler Otoritesi, ve Yeni Zelanda öğretmen Konseyidir. Her bir kurum hem sorumluluk ve gelişme fonksiyonlarına sahiptir hem de okul sisteminde koşulların kalitesini desteklemede önemli rol oynar.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013

Öğretmen eğitim programları Yeni Zelanda öğretmenlerini temsil etmek için kurulmuş olan Yeni Zelanda öğretmen Konseyi tarafından düzenlenir (Educationcounts, 2012). Yeni Zelanda'da öğretmen olmak isteyen adaylar rekabetçi bir ulusal sınava girmek zorunda değildir (Özoğlu ve diğ., 2013). Öğretmen olabilmek için bir kişinin öncelikle hangi seviye de öğretmenlik yapmak istediğine karar vermelidir. Yeni Zelanda'da öğretmen olabilmek için bir adayın öncelikle başlangıç öğretmen eğitimi programlarından birini tamamlaması gerekmektedir. Başlangıç öğretmen eğitimi programları tam zamanlı, yarı zamanlı, uzaktan eğitim gibi çeşitlilik göstermekle beraber başlangıç eğitimi programını aldığı kuruma göre giriş şartları ve devam şartları gibi konularda değişiklik göstermektedir. Başlangıç öğretmen eğitim programları öğrencileri, öğrenme ve pedagojik teori, profesyonel çalışmalar, staj tecrübesi ve kültürel çalışmaların olduğu karışık bir müfredat ile öğretmenlik kariyerine tam olarak hazırlanırlar (Teachercouncil, 2013).

Yeni Zelanda da üniversiteye giriş temel şartı Nitelikler Otoritesi tarafından belirlenmiştir; Bir kişi 3. Seviye veya daha üstünde, 3 farklı konuda 42 kredi, İngilizce veya Yeni Zelanda dilinde 8 kredi, matematik istatistik gibi sayısal konularda 14 krediyi tamamlamış olan kişiler üniversiteye geçiş hakkına sahiptir. Öğrenciler üniversitede seçecekleri bölümler doğrultusunda farklı alanlardaki 42 krediyi tamamlarlar. Bunun yanında üniversiteler, kendi ek sınav veya kriterlerini de getirebilirler (Teachnz, 2013).

Yeni Zelanda' da İlköğretim öğretmenliği üç veya dört yıllık lisans eğitimini kapsar. Bu eğitim türü, tam zamanlı öğretimde üç yıllık bir öğrenimdir ancak yarı zamanlı eğitim ile en fazla altı yılda bitirilmesi gerekmektedir. Bu tür eğitimin içeriği kurumdan kuruma değişiklik göstermektedir, ancak genel özellikleri şöyledir; planlama ve müfredat öğretimi, öğretme ve öğrenme stratejileri, eğitim sosyolojisi, Yeni Zelanda Eğitim tarihi, iletişim ve bilgi becerileri ve staj eğitimi. Derslerin dağılımı ve okul içi stajların düzenlenmesi üniversiteye göre değişiklik göstermektedir. İlköğretim öğretmeni olmanın bir değer yolu ise bir yıllık lisans diploması eğitimidir. 12 aylık yoğun bir eğitim programını içeren bu eğitim türü için öğretmen adaylarının en az lisans diplomasına sahip olması (7. Seviye veya üstü eğitim seviyesine sahip olmak) gerekmektedir. Programın içeriği ve giriş şartları üniversiteye göre değişiklik göstermektedir. Genel olarak program içeriğinde, Pedagojik uygulama teorilerinin gelişimi ve kullanımı, profesyonel bir öğretmen olma, müfredatı anlama eleştirme, öğrenme süreci, öğrenme modelleri, uygulamalı öğretme becerileri gibi konularda eğitim verilmektedir (Teachnz, 2013).

Orta öğretim öğretmenleri genellikle konu alanı eğitiminin ardından bir yıllık diploma eğitimi almaktadırlar. Ancak bazı üniversiteler 4 yıllık birleşik programda sunmaktadır. 4 yıllık birleşik program öğretmenlik ve bir konu uzmanlığını içeren lisans programıdır. Bu program öğrencilere alanı öğretirken bu alanı nasıl öğreteceklerine dair de eğitim vermektedir. 1 yıllık programda ise kişinin öncelikle lisans mezunu olması gerekmektedir ve sahip olduğu mezuniyet ortaokul konuları ile ilişik olmalıdır. Program içeriği üniversiteye göre değişiklik göstermesine karşın; programlar öğretim ve müfredat, eğitimsel bakış açıları, profesyonel öğretmen olma, profesyonel uygulamalar gibi dersleri içermektedir. 4 yıllık program en fazla 6 yılda, 1 yıllık programın ise en fazla iki yılda bitirilmesi gerekmektedir (Teachnz, 2013).

Yeni Zelanda'da öğretmenlerinin işe girebilmeleri için öğretmen konseyi tarafından lisanslı olması gerekmektedir. Bir başlangıç eğitim programından mezun olan kişi, Öğretmen Konseyine başvurarak geçici öğretmen kaydına ve uygulama sertifikasına sahip olur. Geçici kaydı ve uygulama sertifikası olan öğretmen adayı tam lisanslı bir öğretmenin rehberliğinde 2 yıllık geçici öğretmenliği tamamlamasının ardından öğretmen konseyi tarafından lisanslı bir öğretmen olur (NCEE, 2013). Lisanslı öğretmenler isterlerse çalışmak istedikleri okula direkt başvurarak göreve başlayabilirler.

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Finlandiya, Güney Kore, Yeni Zelanda ve Japonya’da öğretmenlik mesleği statüsü yüksek, toplumda saygı gören ve gençler arasında popüler bir meslektir (Kim, 2007; NCEE, 2013; OECD, 2012; Sahlberg, 2007; Barber & Mourshed, 2007; Ekinci ve Öter, 2010). Bunun temel nedeni yüksek statü, saygınlık, iş garantisi ve yüksek maaştır. Bu ülkelerde öğretmenlerin sosyal statülerinin yüksek olmasının yanında yaşam standartları olarak OECD ülkelerinin üstünde olması mesleğin cazibesini artırmaktadır. Güney Kore’de en kıdemli ilköğretim öğretmenin yıllık maaşı 46.338, Finlandiya’da 37.453 dolar, Yeni Zelanda’da 41.009 dolar, Japonya’da 44.788 dolardır (OECD, 2012). OECD ülkelerin ortalaması yıllık 37. 603 dolardır ve bu ülkelerdeki öğretmen maaşları OECD ülkelerin ortalamasından yüksektir. Türkiye’de öğretmenlik mesleği kutsal bir meslek olarak algılanmaktadır. Ancak zaman içinde bu algı değişmeye başlamıştır. 1965’li yıllarında öğretmenlerin aldığı maaş 2012 yılında aldıkları maaşın tam on iki kat fazladır (Süngü, 2012). Avrupa ülkelerinde 1985 yılından itibaren öğretmen maaşları artış eğilimine girerken (Süngü, 2012), Türkiye’de özellikle 1980 sonrası yıllarda öğretmenlerin ekonomik statüsü diğer meslek gruplarının çok gerisinde kalmıştır. Ayrıca yapılan bir çok araştırmada Türkiye’deki öğretmenlerin maaş açısından iş doyumlarının çok düşük olduğu belirlenmiştir (Balcı, 1985; Özdayı, 1990; Cebeci, 2006; Erdem, 2010 ve Çevik, 2010). Düşük maaştan dolayı ekonomik sıkıntılar içindeki öğretmenlerin seyyar satıcılık, şöforlük, garsonluk gibi ek işler yaptığı görülmektedir (Tekışık, 1986). Öğretmen maaşlarının düşük olmasının yanında özellikle 1990’larda öğretmen açıklarını kapatmak için mezuniyet alanına bakılmaksızın çok sayıda kişinin sınıf öğretmeni olarak atanması öğretmenlik mesleğinin saygınlığını ve gelişimini olumsuz etkileyen bir diğer nedendir (Baskan, 2001). Günümüze gelindiğinde ise durumda pek farklılık görülmemektedir. Öğretmenlik kültürümüzdeki entellektüel ve moral yönü gelişmiş öğretmen imajından uzaklaşarak, sıradan bir mesleğe dönüşmüş; öğretmen rolleri sınıf içine hapsedilmiş, meslek adeta teknisyenliğe indirgenmiştir (Şişman, 2009).

Finlandiya, Japonya, Yeni Zelanda ve Güney Kore’de öğretmenlik mesleğinin çekiciliğinden dolayı, öğretmenlik eğitimi veren fakülterlere talepleri arttırmakta , bundan dolayı öğretmen eğitimi veren fakülterlere öğrenci alımında seçici davranılmaktadır (NCEE, 2013; Westbury, 2005). Bu ülkelerde öğretmen eğitimi veren fakülterlere öğretmen adayı seçerken iki temel adım uygulanmaktadır. Adaylar öncelikle ulusal bir sınavdan başarı olmalı daha sonra öğretmen eğitimi veren kurumların kendi sınavlarına girmelidir, bu iki aşamadan başarılı olan adaylar eğitim fakültelerine kabul edilmektedir. Yeni Zelanda’da ise bu ülkelerden farklı olarak adaylar ulusal bir sınava girmemektedir. Dört ülkede de ortak olan temel özellik ise fakülterler öğrenci alımında yazılı, sözlü ve uygulama ağırlıklı olan sınavların yapılmasıdır. Böylece fakülterlere nitelikli, öğretmenlik mesleğine karşı olumlu tutumu olan öğrenciler alınmaya çalışmaktadır. Finlandiya ve Güney Kore’de dikkat çekici bir başka nokta ise ilköğretim okulu öğretmenliği eğitimi veren kurumların sayılarının sınırlı olmaları ve öğretmen eğitiminde uzmanlaşmış kurumların olmasıdır. Güney Kore’de onüç, Finlandiya’da ise sadece sekiz eğitim fakültesinde ilköğretim öğretmenliği eğitimi verilmektedir. Bu durum nitelikli gençlerin fakülterlere alınmasını sağlamakta (Güney Kore’de başvuran adayların sadece % 5’i Finlandiya’da ise başvuranların % 15’i), ayrıca nitelikli eğitim çalışmalarının yürütülmesine olanak vermekte, ayrıca az sayıdaki mezundan dolayı adaylara iş garantisi sunulmaktadır. Türkiye’de araştırılan ülkelerden farklı olarak eğitim fakültelerine aday seçiminde tek kriter Yüksek Öğretime Geçiş (YGS) sınavıdır (Polat ve Arabacı, 20012). Bu sınav öğretmen adayında bulunması gereken özellikleri belirlemek için değil adayları eleme için yapılan bir sınavdır. Öğretmenlik kendine özgü bir çok özel niteliği gerektirdiği için bilimsel alan ölçümü yapan eleme sınavlarının, eğitim fakültelerine gerekli özelliklere sahip öğrencilerin seçilmesi amacına hizmet etmekten uzak kalacağı söylenebilir (Şişman, 2009). Bir sistemin çıktılarının kalitesi, girdilerinin kalitesiyle doğru orantılıdır.

Araştırmaya konu olan ülkelerde bundan dolayı öğretmen eğitimi veren fakültelere en nitelikli girdiler alınmaktadır. Bu ülkeler öğretmenlik mesleğinin statü, saygınlık, özerklik, kariyer ve maaşlarını sürekli yüksek tutarak liselerde başarılı olan öğrencilerin eğitim fakültelerine yönelmelerini sağlamaktadır. Türkiye ise lisede başarılı öğrencileri eğitim fakültelerine yönlendirmede sorun yaşamaktadır. Türkiye'de eğitim fakültelerine seçen öğrenciler diğer ülkelerden farklı olarak YGS puanlarının eğitim fakülteleri için yeterli olmasından dolayı tercih ettiklerini belirtmişlerdir (Özsoy ve Kuruyer, 2010). Ayrıca Türkiye'de öğretmen yetiştiren kurumların sayıları her yıl artarak devam etmektedir, öğretmen yetiştiren eğitim fakültelerinin dışında Fen ve Edebiyat fakülteleri öğrencilerine yönelik sertifika programları olanca hızla devam etmektedir.

Finlandiya, Japonya, Yeni Zelanda ve Güney Kore'de öğretmen eğitimi veren fakültelere kabul edilen aday öğretmenlerin hizmetöncesi eğitimi zorlu ve yoğun geçmektedir. Bu ülkelerde öğretmen adaylarının hizmetöncesi eğitimi iki temel şekilde yapılmaktadır. Bunlar birleşik ve ard arda öğretmen yetiştirme şeklindedir. Birleşik model, Türkiye'deki eğitim fakülteleri modeline benzemektedir. Ard arda modelde ise aday öncelikle bir alan eğitimi veren dört yıllık bir fakülte bitirmek zorundadır. Alan eğitimi alındıktan sonra öğretmenlik sertifikası programına başvurup öğretmenlik eğitimi almaktadır. Bu model daha çok orta ve lise öğretmenliği için kullanılmaktadır. Her iki uygulamada da teori ve uygulama arasında denge kurulmuştur. Hizmetöncesi eğitim 4 ile 6,5 yıl arasında değişmekle birlikte özellikle Finlandiya öğretmenlerinden yüksek lisans derecesi istenmesi göze çarpmaktadır. Bu zorunluluk diğer ülkelerde bulunmamaktadır. Özellikle öğretmenleri hizmetöncesi eğitiminde okul uygulamalarına önem verildiği görülmektedir. Finlandiya'da okul uygulamaları diğer ülkelerden daha fazla önem verildiği görülmektedir. Özellikle Finlandiya'da öğretmen yetiştiren kurumların uygulama okulu zorunluluğu bulunması okul uygulamalarına verdiği önemi göstermektedir. Okul uygulaması dersleri Finlandiya'da ikinci sınıftan itibaren başlamakta ve ortalama 20-25 krediyi kapsamaktadır. Güney Kore'de ise bu dersin kredisinin 3-5 arasında olması dikkat çekicidir. Burada dikkat çeken nokta incelenen ülkelerde öğretmenlik eğitimi modelinde fazla değişikliklerin yaşanmamış olmasıdır. Örneğin Finlandiya ve Japonya'da 1980'lerden beri aynı modelin kullanılmasıdır. Türkiye'de ise daha çok teori odaklı öğretmen yetiştirme modeli sürdürülmektedir (Şişman, 2009). Türkiye ard arda öğretmen yetiştirme modeli uygularken farklı farklı uygulamalara gitmiştir. 2008 yılında alan eğitimi alırken son sınıfta öğretmen olmak isteyen adaylara öğretmenlik formasyonu verme yoluna gitmiş, 2009 yılında bundan vaz geçip alan eğitimi üzerine bir buçuk yıllık formasyon eğitimini benimsemiş ve son olarak 2010 yılından beri alan eğitimi ve üzerine bir yıllık öğretmenlik sertifikası yolunu benimsemiştir. Türkiye'de okul uygulaması derslerinin oranı incelenen ülkelere göre çok azdır, ortalama 15 kredidir. Özellikle Türkiye'de son sınıfta verilen öğretmenlik meslek dersi ve okul uygulaması dersi ile ilgili yapılan bir çok araştırmada öğretmen adaylarının, uygulama okullarının ve danışman öğretim elemanlarını bu derse önem vermediği ortaya çıkmıştır. Özellikle öğretmen adaylarını KPSS'ne yönelik çalışmalarının olması bu dersi etkililiğini düşürdüğü söylenilebilir. Okul Deneyimi II ve Öğretmenlik Uygulaması derslerinin uygulama okullarında verimli bir şekilde gerçekleşmediğini göstermektedir (Eraslan, 2008). Öğretmen adaylarının lisans eğitimlerinin son yıllarında dersanelere giderek KPSS'ye hazırlanmaları ve bu derslere gerektiği kadar önem vermedikleri öğretmenler tarafından ifade edilmiştir (Eraslan, 2009).

Öğretmenlerin istihdamların Finlandiya, Güney Kore, Japonya ve Yeni Zelanda'da ulusal bir sınav yapılmamaktadır. Öğretmelerin işe alımları il ya da okul düzeyinde yapılmaktadır. Öğretmenlerin işe alım sürecinde tüm ülkeler çok seçici davranmaktadır. Adaylara teorik, alan ve öğretmenlik uygulaması gibi bir çok sınav yapılarak istihdam edilmektedir. İncelenen ülkelerin hepsinde özellikle en nitelikli adayı sisteme almak için çabalanmaktadır. İşe alım sürecinde adaylar meslek becerisi, mesleğe yönelik tutum, uygulama gibi bir çok kriteri ölçen çeşitli sınavlardan

geçirilmektedir. Başarılı olan adaylar okul veya il düzeyinde işe alınmaktadır. Türkiye’de öğretmenlerin istihdamında uyguladığı politikalar geçmişte bu ülkelere benzerlik göstermektedir. 1892’de ilkokullar için çıkarılan bir Talimat’ta (yönerge’de) ilkokul öğretmenliğine atanacaklarda "Darülmuallimin-i İptidai'den diploma almış olma yada bir sınav sonunda yeterliliklerini kanıtlamış olma" ve "iyi ahlaklı olma" koşulları öngörülmüştür (Akyüz, 1997). Ancak bu durum hızlı nüfus artışına, eğitim fakültelerinden mezun sayılarının yetersiz olması gibi nedenlerden dolayı zaman içinde değişmiştir. Günümüzde öğretmen istihdam edilmesinde KPSS uygulanmaktadır. 2000 yılından bu güne kadar uygulanan bu sınavda adaylara genel kültür, genel yetenek ve pedagoji bilgisi ölçülürken alan bilgisi ölçen bir test uygulanmamıştır. 2013 yılından itibaren ise bu teste alan bilgisi soruları da konulma kararı verilmiştir. Bu sınav sadece çoktan seçmeli testlerden oluşan bir sınavdır. Bilgi basamağında davranışları ölçmede yeterli olmasına rağmen, öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ve beceri gibi kriterleri ölçen bir sınav değildir. KPSS’ı iki olumsuz sonuç doğurmaktadır. Bunlardan birincisi bu sınavın öğretmenlik meslek becerisi ve tutumu gibi özellikleri ölçmemesinden dolayı nitelikli öğretmen seçmede yetersiz olmasıdır. Diğer olumsuz sonucu ise öğretmen adayların kıyasıya yarıştığı bu sınavdan dolayı son sınıf derslerine önem vermedikleri bir çok araştırmacı tarafından ortaya konulmuştur. Nitelikli adayların öğretmen olarak sisteme girebilmesi için bu sınava belli oranda adayların lisans diploma katsayılarından puan eklenmesi adayları fakülte derslerine de önem vermesini sağlayabilir. Bunun dışında eğitim fakültelerini derece ile bitiren öğretmen adaylarına kontenjan tanınması da öğretmen adaylarını fakülte derslerine karşı motive edebilir.

Finlandiya, Japonya, Yeni Zelanda ve Güney Kore’de işe alınan öğretmenler yoğun bir hizmet içi eğitim programına katılmak zorundadırlar. Bu ülkelerde hizmet içi eğitim programları okul merkezli yürütülmektedir. Bunun dışında yerel birimlerin, meslek örgütlerinin, belediyelerin ve üniversitelerde hizmet içi eğitim faaliyetleri yürütülmektedir. Özellikle Japonya’da öğretmenlerin meslekli gelişimlerini desteklemek amacıyla lisansüstü eğitim almaları desteklenmektedir. Öğretmenler lisansüstü eğitim sırasında okuldan ayrılır ve sadece eğitimlerine odaklanırlar. Bu süreçte maaşlarını almaları da dikkat çekicidir. Japonya’da ayrıca öğretmenler her beş yılda bir sertifikalarını yenilemek zorundadır. Güney Kore’de ise öğretmenler en az yılda otuz gün hizmet içi eğitim alma zorunlulukları vardır. Finlandiya’da ki öğretmenlerin hepsi yüksek lisans yapma zorunluluğu vardır. Ayrıca Finlandiya ve Japonya’da öğretmenlere verilen özerklik dikkat çekicidir. Bu ülkelerde öğretmenler kendi ders programlarını oluşturması ve uygulaması beklenmektedir. Türkiye’de öğretmenler sadece kariyerlerinin ilk yılında hizmet içi eğitim zorunlulukları vardır. Stajyer öğretmenlik eğitimi adı altında yürütülen bu eğitimin ise yetersizliği bir çok araştırmada öğretmenler tarafından belirtilmiştir. Öğretmenlerin bu eğitimi geçtikten sonra kariyerlerinde zorunlu bir hizmet içi eğitimleri yok denecek kadar az olduğu söylenebilir. Türkiye’deki öğretmenlerin hizmet içi eğitimden yararlanma oranları OECD ülkelerinin çok altındadır. OECD 2008 TALİS araştırmasında Türkiye’deki öğretmenler OECD ortalamasının çok altında kalmıştır. Örneğin Güney Kore öğretmenlerin % 38’i hizmet içi alırken, Türkiye’deki öğretmenlerin sadece % 15’i hizmet içi eğitimden yararlanmıştır (OECD,2009). Buradaki bir neden olarak özendiricilerin sunulmaması olabilir. Türkiye’de hizmet içi eğitim programlarından alınan sertifikaların, öğretmenlerin terfi etmesinde ve maaş yükseltilmesinde bir katkısı yoktur, sadece nakil ve atamalarda düşük düzeyde bir avantaj sağlamaktadır (Yazıcı ve Gündüz, 2011). Diğer OECD ülkelerinde olduğu gibi Türkiye’de de hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılan öğretmenlere ek ücret, kıdem artırım gibi özendiriciler sunularak bu oran artırılabilir. Ayrıca hizmet içi eğitim çalışmaları sadece bakanlık düzeyinde bırakılmayıp, okullara yetki ve sorumluluk verilmelidir (Erdoğan, 2002). Unutulmaması gereken bir noktada sisteme yeni giren öğretmenlerin eğitiminden daha önemli olan sistemde var olan öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerinin önemli olmasıdır. İncelenen ülkelerde öğretmenlere tam bir otonomi ve özerklik sağlanmıştır. Türkiye’de ise öğretmenler sınıflara hapsedilmiştir (Şişman, 2009). Merkez otoritelerin hazırladığı müfredatı

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013



aktarmakla görevlendirilmiş memur rolü oynamaları beklenmektedir. Bu durum öğretmenleri edilgen bir konuma sokmaktadır.

Türkiye 2004 yılında uygulamaya koyduğu eğitim reformu tamamen PISA sınav sonuçlarında başarılı sonuçlar almış ülkelerin eğitim reformları ile paralel şekilde öğretim müfredatlarını yapılandırmacılığa dayalı ve öğrenci odaklı bir eğitim modeli benimsemiştir (Akpınar ve Aydın, 2007). Öğrenci merkezli anlayışının benimsenmesi olumlu bir gelişmedir ancak unutulmaması gerek en temel nokta eğitimin başlatıcısı, geliştiricisi, uygulayıcısı olan öğretmenlerin olduğudur (Cüceloğlu ve Erdoğan, 2013).

Sonuç olarak Türkiye'nin öğrencilerinden beklediği başarıları ulaşmasında ilk olarak yapması gerek reformların başında öğretmenler gelmelidir. Bu reformlar temel olarak öğretmen adayı seçimi, yetiştirilmesi, istihdamı ve hizmet içi eğitim faaliyetlerini kapsayan bütünsel bir değişimi kapsamalıdır. İlk olarak öğretmenlik mesleğinin saygınlığına tekrar kavuşturulmalıdır. Bunu sağlamanın yolu öncelikli olarak sosyal ve ekonomik olarak öğretmenlerin hak ettikleri duruma getirmek olmalıdır. Ayrıca eğitim fakültelerine nitelikli öğrenci girdilerinin sağlanması gerekmektedir. Bunun için eğitim fakültelerinin öğrenci sayılarında azalmalara gidilmeli, belirli üniversitelere öğretmen yetiştirme konusunda yetki verilmelidir. Liselerde başarılı öğrencilerin eğitim fakültelerine yönlendirilmesi için bu adaylara karşılıksız burs, kredi ve yurt gibi imkan tanınmalı, mezun olduklarında iş garantisi sunulmalıdır. Yapılması gereken bir diğer değişim ise eğitim fakültelerinin müfredatlarında olmalıdır. Müfredatta uygulama ağırlıklı derslerin sayıları arttırılmalı, okul uygulaması gibi dersler birinci sınıftan itibaren verilmeye başlanmalıdır. Bu uygulamalarda seçilecek uygulama okulları ve danışman öğretim üyesinde nitelik aranmalıdır. Uygulama okulu ve fakülteden seçilen danışmanlara yüksek ücretler verilerek bu derse yönelik daha önem vermeleri sağlanmalıdır. Mezun olan öğretmen adaylarının istihdamında çok yönlü meslek becerisi ölçen sınavlar kullanılmalıdır. Adayların atama sınavlarına odaklanmasını, fakülte derslerine gereken önemi vermeleri gerçeğinden dolayı, fakültelerde derecelere giren adaylarla bu sınavlarda ek puanlar verilmeli ve fakülte birincilerine atamalarda kontenjan tanınmalıdır. Ayrıca hizmet içi eğitim faaliyetlerine öğretmenlerin yararlanma oranlarını arttırmak amacıyla hizmet içi eğitimden yararlanan öğretmenlere prim, kıdem artırma gibi özendiriciler sunulmalıdır.

5. KAYNAKÇA

- AKPINAR, B. ve AYDIN, K. (2007). Türkiye ve bazı ülkelerin eğitim reformlarının karşılaştırılması. Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları; 2007
- ALDEMİR, Y.A.(2010). Türkiye'de ve Japonya'da öğretmen yetiştirme sistemlerinin karşılaştırılması. Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek lisans Tezi
- ALKAN, C. Ve HACIOĞU. F. (1997). *Öğretmenlik Uygulamaları*. Alkım Yayın Evi. Ankara
- AYDIN, A., SARIER, Y ve UYSAL, Ş. (2012). The comparative assessment of the results of pisa mathematical literacy in terms of socio-economic and socio-cultural variables. *Education and Science*, 2012, Vol. 37, No 164
- AKYÜZ, Y. (1997). Osmanlıdan Günümüze öğretmen istihdam ilke ve politikalarına eleştirel bir bakış. *Öğretmen yetiştirme ve istihdamı sempozyumu*. Ankara.
- ARAS, S. & SÖZEN, S. (2012). Türkiye, Finlandiya ve Güney Kore'de öğretmen yetiştirme programlarının incelenmesi. *X.Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, Niğde*.
- BALCI, A. ve DİĞERLERİ (2011) . *Karşılaştırmalı eğitim sistemleri*. Ankara : Pegem Akademi Yayınları

- BALCI, A. (1985). Eğitim Yöneticisinin İş Doyumu. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- BASKAN, A.G., AYHAN, A. ve MADDEN, T. (2006). Türkiye'deki öğretmen yetiştirme sistemine karşılaştırmalı bir bakış. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Cilt 15, Sayı 1, S.35-42*
- BASKAN, A., G. (2001). Öğretmenlik mesleği ve öğretmen yetiştirmede yeniden yapılanma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 20, 16-25.*
- BAŞARAN, İ.E. (1995). Eğitim Psikolojisi: Gelişim ve Öğrenme. Nobel Yayın Dağıtım. Ankara.
- BARBER, M. & MOURSHED, M. (2007). How The World's best performing school systems come out on top. London: McKinsey and Company
- BERGLIND, G. & BJÖRG, J.(2010). A Recipe for Success: A Comparative View of Mathematics Teacher Education in Finland and Singapore. *Journal of Mathematics. Education at Teachers College Fall–Winter 2010, Volume 1*
- Center On International Education Benchmarking (2013). "Teacher and Principal Quality". www.ncee.org/programs-affiliates/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/south-korea-overview/south-korea-teacher-and-principal-quality/sitesinden 21 mayıs 2013 tarihinden alınmıştır.
- ÇELİKTEN, M., ŞANAL, M. ve YELİZ, Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 19(2), 2007-237*
- ÇEVİK, S. (2010). Okul müdürlerinin iş doyum düzeyleri. Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi
- ÇEBECİ, S.(2006). İlköğretim kurumlarında örgütsel iklim ile iş doyumunu arasındaki ilişki. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi
- ÇOBANOĞLU, R. ve KASAPOĞLU, K.. (2010). The whys and how of Finnish success at Pisa. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. Ankara(H. U. Journal of Education) 39: 121-131 [2010]*
- DELİBAŞ, H. (2007). Türkiye, İngiltere, Almanya ve Finlandiya biyoloji öğretmeni yetiştirme programlarının karşılaştırılması. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi
- DEMİREL, Ö. (2000). *Karşılaştırmalı eğitim*. Ankara: Pegem A Yayıncılık
- DEWEY, J.(1936). *Experience and education*. Norwood, Mass, U.S.A
- EKİNCİ, A. ve ÖTER, M.Ö. (2010). Finlandiya'da eğitim ve öğretmen yetiştirme sistemi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi 10-12 Kasım 2012*
- EPPS, E. (1995). Race class and educational opportunity: Trends The Sociology Of Education. Sociological Forum, Vol.10, No 4
- ERASLAN, A. (2009). Finlandiya'nın pisa'daki başarısının nedenleri: Türkiye için alınacak dersler. *Necatibey Faculty of Education Electronic Journal of Science and Mathematics Education Vol. 3, Issue 2, December 2009, pp. 238-248.*

- ERASLAN, A. (2008). Fakülte-okul işbirliği programı: Matematik öğretmeni adaylarının okul uygulama dersi üzerine görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 95-105
- ERDEM, A.R.(2010). İlköğretim ve ortaöğretim öğretmenlerinin karşılaştığı ekonomik sorunlar ve bu ekonomik sorunların performanslarına etkisi konusundaki görüşler. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7,1, 270-87
- ERDOĞAN, İ. (2005). *Çağdaş Eğitim Sistemleri*. İstanbul: Sistem Yayıncılık
- ERDOĞAN, İ. (2002). *Yeni Bin Yıla Doğru Türk Eğitim Sistemi*: Sistem Yayıncılık
- ERDOĞAN, İ. ve CÜCELOĞLU, D.(2013). Öğretmen olmak, bir can'a dokunmak. İstanbul: Final Kültür Sanat Yayınları
- FUJITA, H. (2007). The qualifications of the teaching in japan. A comparative study of teacher preparation and qualifications in six nations. Philadelphia: Consortium for Policy Research in Education
- GÖKÇE, F. ve KAHRAMAN,P.B.(2010). Components of an Effective School: A Sample from Bursa. *Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, XXIII(1),173-206
- GÜRKAN, T. (1987). Ortaöğretim kurumlarında öğretime ilişkin sorunlar. *Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 20 (1-2), 305-322
- INGERSOLL, R. (2007). *A comparative study of teacher preparation and qualifications in six nations*. Philadelphia: Consortium for Policy Research in Education
- JACOBS, B.D.(2012). Professional development of Japanese science and physics teachers and Japanese approach in professional development: "lesson study" *Ankara University, Journal of Faculty of Educational Sciences*, vol: 45, no: 2, 33-54
- KARASAR, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- KARİP, E. (2007). *Eğitim bilimlerlerine giriş*. Ankara: Pegem A Yayıncılık
- KAVCAR, C. (2002). Cumhuriyet döneminde dal öğretmeni yetiştirme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi Cilt:35 sayı:1-2*
- KOÇAK,E.,TURAN,S.ve AYDOĞDU (2012). Öğretmenlerin yetki devri,otonomi ve hesap verilebilirliklerine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Journal of education and humanities Theory and practice, Cilt (Vol): 3 Sayı (No): 5 Bahar (Spring) 2012*
- Kim., E. (2007). The quality and qualifications of the teaching force in the republic of korea. In R. M. Ingersoll (Ed.), *A Comparative Study of Teacher Preparation and Qualifications in Six Nations*.
- KİM,EE-G.& HAN, YOU-K.(2002). Developing and Retaining Effective Teachers: Background Report for Korea 2002 Published by the Korean Educational Development Institute.
- MALATY, G. (2006). What are the reasons behind the success of Finland in PISA?. *Gazette Mathematicies*, 108, 59-66
- MEXT (Ministry Of Education Culture, Sports, Science And Technology) (2013). Teacher Training and Certificate System.
- http://www.nier.go.jp/English/EducationInJapan/Education_in_Japan/Education_in_Japan_files/201103TTCS.pdf sitesinden 28 mayıs 2013 tarihinde alınmıştır.

- Ministry of Economy, Trade and Industry. (2010). The New Growth Strategy: Blueprint for Revitalizing Japan. (PDF)
- MEXT (Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology). (2009). FY 2009 White Paper.
- MUSSET, P. (2010), "Initial Teacher Education and Continuing Training Policies in a Comparative Perspective: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review on Potential Effects", OECD Education Working Papers, No. 48
- NCEE (National Centre for Entrepreneurship in Education) (2013). "South Korea: Instructional Systems"
- <http://www.ncee.org/programs-affiliates/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/south-korea-overview/> sitesinden 30 Mayıs 2013 tarihinde alınmıştır
- NCEE (National Centre for Entrepreneurship in Education) (2013). "South Korea: Instructional Systems" <http://www.ncee.org/programs-affiliates/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/south-korea-overview/> sitesinden 30 Mayıs 2013 tarihinde alınmıştır
- NCEE (National Centre for Entrepreneurship in Education) (2013). "South Korea: Teacher and Principal Quality" <http://www.ncee.org/programs-affiliates/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/south-korea-overview/> sitesinden 30 Mayıs 2013 tarihinde alınmıştır
- NCEE (National Centre for Entrepreneurship in Education) (2013). "New Zealand: Teacher and Principal Quality" <http://www.ncee.org/programs-affiliates/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/south-korea-overview/> sitesinden 30 Mayıs 2013 tarihinde alınmıştır
- NIER (2013). "Teacher training and certificate system"
- http://www.nier.go.jp/English/EducationInJapan/Education_in_Japan/Education_in_Japan_files/201103TTCS.pdf sitesinden 29 Mayıs 2013 tarihinde alınmıştır
- OECD. (2009). Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS. OECD Publishing. doi: 10.1787/9789264068780-en
- OECD. (2012). Education at a Glance 2012: OECD Indicators. OECD Publishing. doi: 10.1787/eag-2012-en
- OECD. (2011). *Education at a Glance*: Country Note, Korea.
- OECD. (2012). Strong Performers and Successful Reformers in Education - Lessons from PISA for Japan.
- OECD. (2011). *Education at a Glance* 2011: Country Note – Japan.
- OECD. (2011). Japan: Education Reform.
- OECD. (2011). "Japan: A Story of Sustained Excellence," in Strong Performers, Successful Reformers in Education: Lessons from PISA for the United States.
- OECD (2012), Lessons from PISA for Japan, Strong Performers and Successful Reformers in Education, OECD Publishing
- OECD. (2012). Strong Performers and Successful Reformers in Education - Lessons from PISA for Japan. (PDF)

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013



- OECD. (2011). *Education at a Glance 2011: Country Note – Japan*. (PDF)
- OECD. (2011). *Japan: Education Reform*. (PDF)
- OECD. (2011). “Japan: A Story of Sustained Excellence,” in *Strong Performers, Successful Reformers in Education: Lessons from PISA for the United States*. (PDF)
- OLSON, R.D. (2007). *Psychological theory and educational Reform*. USA: Wiley Blackwell
- ÖZDAYI, N. (1990). Resmi ve özel liselerde çalışan öğretmenlerin iş tatmini ve iş streslerinin karşılaştırmalı analizi. Yayınlanmamış doktora tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul
- ÖZOĞLU, M., ALTUNOĞLU, A. ve Gür, S.B. (2013). *Dünyada ve Türkiye de öğretmenlik. retorik ve pratik*. Ankara : Eğitim Birsen
- ÖZSOY, S. Ve G., KURUYER, H. G., 2010. Why pre-service teachers choose teaching as a profession?, *Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları Sempozyumu II* Ankara, Türkiye
- PARK, S. (2010). *Teacher policies in korea*.
http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/Teacher_Policies_in_Korea1.pdf sitesinden 2 Haziran 2013 tarihinde alınmıştır.
- POLAT, M. ve ARABACI, İ.B. (2012). Türkiye’de eğitim fakültelerine öğrenci alım ölçütlerini yeniden düşünmek: Karşılaştırmalı bir yaklaşım. *Journal of Research in Education and Teaching*, 1 (3), 77-83
- SAHLBERG, P. (2007). Education policies for raising student learning: the Finnish approach. *Journal of Education Policy* Vol. 22, No. 2, March 2007, pp. 147–171
- SIMOLA, H. (2005). The Finnish Miracle Of Pisa: Historical And Sociological Remarks On Teaching And Teacher Education. *Comparative Education*. Vol. 41, No. 4, November 2005, pp. 455–470
- SOLMON, M.A. (1996). Impact of motivational climate on students’ behaviors and perceptions in a physical education setting” *Journal Of Educational Psychology*.
- SUNGUR, N. (2001). *Yaratıcı okul düşünen sınıflar*. İstanbul: Evrim Yayınevi
- SÜNGÜ, H. (2012). A Comparative Analysis of Teachers’ Salaries in Some OECD Countries. *Education And Society In The 21st Century* cilt 1 Sayı 2 Yaz 2012
- ŞİŞMAN, M. (2009). Teacher’s Competencies: A Modern Discourse and the Rhetoric. *Inonu University Journal Of The Faculty Of Education, December 2009 Special Issue/ Volume. 10, Issue. 3, pp.63-82, Invited Paper*
- TEACHNZ, (2013). “Primary Teacher Qualifications” www.teachnz.govt.nz sitesinden 1 Haziran 2013 tarihinde alınmıştır.
- TEACHNZ, (2013). “Secondary Teachers Qualifications” www.teachnz.govt.nz sitesinden 1 Haziran 2013 tarihinde
- TEACHNZ, (2013). “Registration Policy” www.teachnz.govt.nz sitesinden 1 Haziran 2013 tarihinde alınmıştır.

- TEKİŞİK, H.H. (1986). Türkiye’de öğretmenlik mesleği ve sorunları. *Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Ankara*
- ŞİŞMAN, M. (2002). *Eğitimde mükemmellik arayışları*. Ankara : Pegem A Yayıncılık
- ŞİŞMAN, M. (2010). Teacher’s competencies: a modern discourse and the rhetoric. Inonu University Journal Of The Faculty Of Education December 2009 Special issue/ volume. 10, issue. 3, pp.63-82
- WESTBURY, I., HANSEN, S. E., KANSANEN, P., & BJORKVİST, O. (2005). Teacher education for researchbased practice in expanded roles: Finland’s experience. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 49 (5), 475-485.
- YILDIRIM, A. ve ŞİMŞEK, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara : Seçkin Yayınevi



SANAT FELSEFESİ AÇISINDAN HİLYELER*

*Osman MUTLUEL***

ÖZET

Hilye, Hz. Peygamberden sonra yaşayıp onu görmeyen insanlara Hz. Peygamberi daha iyi tanıtabilmek amacıyla oluşturulmuş kitap, şiir ve tablolardır. İlk hilye çalışmaları hadis kitaplarının bir bölümü şeklinde olmuştur. Daha sonraları edebi şiir ve düz yazı ile oluşturulan hilyeler vardır. Ancak hilyelerin sanatsal bir nesne haline dönüşmesi 17. yüzyılda yaşayan Hattat Hafız Osman tarafından oluşturulan hilye tablosu ile sahneye çıkmıştır.

Temelde hilye, Hz. Peygamberin fotoğrafının ifade ile anlatılmasıdır. Onun hem vücudunun ve hem de davranışlarının üçüncü kişilere anlatılmasıdır. Genelde hat sanatı, soyut sanat olarak adlandırılır. Ancak soyut sanat olarak adlandırmaya hilyeler daha yakındır. Bu açıdan hilyeler, doğada herhangi bir örneği bulunmadan oluşturulması, tablo halinde olması, sanatseverlere ifade şeklinde görsel malzeme olması açısından soyut sanat olarak ele almak gerekir. Sanatçı hilye oluştururken genelde kendi mesajını üçüncü kişilere ulaştırmak, ölümsüz olmak, faydalı bir eser bırakmak ve yazdığı hilye ile toplum estetiği oluşturmak amacındadır.

Her sanat eserinde olduğu gibi hilyelerde açısından da her hilye önce sanatçının duyguları ve yaşadığı zaman dilimi açısından sonra sanatseverin duyguları ve yaşadığı zaman dilimi açısından tektir. Bu açıdan hem sanat eserinin aynısının tekrar yapılması hem de sanatseverin tekrar aynı duygu ile seyretmesi ve haz alması söz konusu değildir.

Anahtar Kelimeler: Hilye, Hz. Peygamber, Soyut Sanat, Hafız Osman, Hat Sanatı

THE HILYES IN TERMS OF PHILOSOPHY OF ART

ABSTRACT

Hilye is the compiled books, poetries and tables in order to describe the Prophet to people who live dafter and were unable to meet him. The first hilye Works have been formed as a part of hadith books. Afterwards, there are hilyes formed as poetry and prose. However, transforming of hilyes into an artistic phenomenon has appeared

*Bu makale Crosscheck sistemi tarafından taranmış ve bu sistem sonuçlarına göre orijinal bir makale olduğu tespit edilmiştir.

** Yrd. Doç. Dr. AİBÜ İlahiyat Fakültesi, İslam Felsefesi, El-mek: osmanmutluel@gmail.com

through a hilye table created by calligrapher Hafız Osman lived in 17th century.

Basically, hilye is a statement as a photo of the body and the life of the Prophet through expression to the third parties. Although calligraphy is called as an abstract art, hilyes are more close to be called as an abstract art than it. In this respect, hilyes should deal with as an abstract art in terms of to be created with out any sample in nature, being on the table and having a visual material for art lovers as an expression. In addition, the artist as a creating hilye has a goal to convey his message to the third parties, in order to be immortal and to leave behind a useful trace, and to purpose to create the sociala esthetics through written hilye.

As in every work of art, from view point of hilye, each hilye is the unique one in terms of feelings and time period of the artist first and feelings and time period of the art lover afterward. From this perspective, both being replicated the work of art by the artist again and watched and enjoyed it by the art lover with the same feeling again are not the point in matter.

Key Words: Hilye, The Prophet, Abstract art, Hafız Osman, Calligraphy.

1. GİRİŞ

İnsanlık tarihi kadar eski bir etkinlik olarak kabul edilen sanatı “*genel anlamda herhangi bir etkinliğin ya da bir işin yapılmasıyla ilgili yöntemlerin, bilgilerin ve kuralların tümüne*” verilen isim olarak ifade etmek mümkündür (Bozkurt, 2000; 15). İnsanların var olduğu günden bu yana, toplumların ilgi, istek ve anlayışlarının değişmesi sonucu, sanat anlayışları da değişmiş ve bu değişim neticesinde ortaya konan sanatsal ürünler de çeşitli farklılıklara uğramıştır. Temelde insanların sanatsal farklılıklarını, sanat anlayışlarının gelişimi ile doğru orantılı olarak ele almak mümkündür.

Sanat felsefesi açısından üzerinde düşünülen ve sanat yapıtı olarak ele alınan ürünler, sadece insan elinden çıkan ve insan düşüncesi çerçevesinde yorumlanan sanat eserleridir. Doğal güzellikler, sanat felsefesi açısından bir sanat ürünü olarak ele alınmaz. Çünkü bu güzellikler insan eliyle oluşturulmamıştır (Doğan, 1998; 102-103). Bu anlamda bir sanat eserini oluşturan temel yapı, sanatçının kendi dünyasında oluşturduğu duygu, düşünce ve ifade biçimidir. Zaten sanat eserlerini farklı kılan ve diğer sanat dallarından ayıran ana özellik, sanatçının o sanat eserine verdiği kendi sahip olduğu dünya görüşüdür. Bu farklılık olmasaydı, değişik metot ve stilde yapılmış sanat eserlerinden söz etmek mümkün olmazdı.

Sanat felsefesi açısından sanat üzerinde ilk düşüncelerini ifade eden filozof olan Platon (MÖ: 427-342) sanatı, İdeal devlet kavramının bir parçası olarak ele almış ve kendi devlet anlayışı içinde, sanatın yerini tartışmıştır. Platon devlet anlayışı çerçevesinde sanatın görevinin ne olması gerektiği, ayrıca devletin sanat karşısındaki yerinin ne olması gerektiği gibi genelde sanatı ikinci plana iten bir anlayışa sahiptir. Platon’un bu anlayışına karşı sanatı, felsefi bir disiplin olarak ilk ele alan filozof Aristoteles (MÖ: 384-322) olmuştur (Tunalı, 1996; 69).

Aristoteles, sanatın birinci elden taklit olması yanında, aynı zamanda onun hem sanatçı ve hem de sanatsever için bir *arınma* ve *rahatlama* amacı olarak kabul eder. Onun bu anlayışı, sadece

tragedya ve müzikte değil, aynı zamanda diğer tüm sanat dallarında da gerçekleşir (Tunalı, 1996;114-116)

Platon'dan itibaren başlayan sanat ve zanaat kavram birlikteliği, Kant'a (1724-1804) kadar devam etmiştir. Bu anlayış çerçevesinde örneğin dülgercilik, marangozluk ile ressamlık aynı kategoride tutulmuş ve sanat ile zanaat arasında tam bir ayırışım yapılmamıştır. Bir başka ifade ile sürekli aynısı üretilen ve günlük kullanım için yapılan nesnelerle, tek bir örneği olan sanat ürünleri arasında ayırım yapılmaksızın sanatsal faaliyet olarak ele alınmıştır. Bu karışıklığı Kant son vermiş ve fayda veya yarar amaçlı, birden çok yapılan nesnelerin sanatsal değerinin olmadığını ortaya koyarak, devam eden sanat ve zanaat birlikteliği anlayışını sona erdirmiştir (Bozkurt, 2000; 17).

Kant'ın bu tasnifine benzer bir çalışma Schiller (1759-1809) tarafından yapılmış ve sanatları “*ihtiyacı karşılayan sanatlar*” ve “*hür sanatlar*” olarak ayırmıştır. Burada Schiller'in hür sanatlar olarak ifade ettiği sanat türü, bu günkü anlamda *güzel sanatlar* olarak ifade edilmiş ve ihtiyacı karşılayan sanatlar olarak da, insanların günlük hayatta kullandığı nesnelerin üretimini yapan sanatlar anlamında ele almıştır (Schiller, 1999; 8). Sanattaki bu ayırım Nietzsche'den sonra farklılık göstermiştir. Özellikle Nietzsche'nin (1844-1900) fiziksel olmayan veya dilsel-anlamsal nitelikteki sanatların, zihinsel etkinliğinin ön plana çıkmasından dolayı “*özgür sanatlar*” olarak isimlendirmiş olması, güzel sanatları farklı bir boyuta taşımıştır (Bozkurt,2000;18).

20. yüzyılda sanat, toplumsal sıkıntı ve savaşlar neticesinde değişik anlamlar kazanmıştır. Bu anlamlar içinde öne çıkan “soyut resim” veya “non-figüratif sanat” olarak da adlandırılan, nesnelerin doğada bulunan görüntülerinden farklı şekillerin kullanılması yanında, farklı renk ve şekiller kullanılarak oluşturulan çeşitli kompozisyonlar olarak ortaya çıkmış olan bir sanat akımıdır. Bu akımın batıda kurucusu Kandinsky (1866-1944) dir.

Ancak soyut sanat veya non-figüratif sanat, batıda 20. yüzyılda sanatsal bir akım olarak ortaya çıkmıştır. Batıda soyut sanatın bu denli geç gündeme gelmiş olması, batılı sanatçıların sahip oldukları dünya görüşü ile de ilişkilendirilebilir. Soyut varlıklar olan meleklerin bile heykel ve resimlerini çizen bir anlayıştan gelen batılı sanatçıların, soyut resim konusunda kendilerine has bir tarz oluşturmalarını beklemek, iyimserlikten öteye geçmeyecek bir beklentidir. Oysa Müslüman sanatçılar 10. yüzyıldan bu yana hem hat sanatında, hem minyatür ve ebru sanatında soyut sanatı kullanmışlardır. Hattatlar zaman zaman yazdıkları hat örneklerinde kuş, ipek böceği kozası gibi figürler kullanmış olmalarına karşın, bu tür çalışmaların sayısı yok denecek kadar azdır. Bu anlayış çerçevesinde hilyeler, soyut sanat açısından ele alındığında güzel bir örnek olarak karşımıza çıkmaktadır. Başka bir açıdan bakıldığında hat sanatını sadece soyut sanat açısından ele almak yetersiz bir tanımlama olacaktır. Çünkü genelde hat sanatı, özelde de hilye, sadece soyut sanat değil, aynı zamanda *özgür sanatlar* açısından dilsel-zihinsel anlatım aracı olarak da el almak doğru bir yaklaşım olacaktır.

Yetkin'in de belirttiği gibi, İslam sanatının, soyut sanat olarak ele alınmasında;

1. Hem hat sanatı ve hilyeler ve hem de diğer İslam sanatları sanatçının ve sanatseverin zihnindedir. Gerçek hayatta benzerleri bulunmamaktadır.
2. Sanatçının kullandığı renkler doğadaki gerçeği ile aynı renk tonunda değildir.
3. Sanat nesnesini seyreden sanatseverin aklında maddi veya cismani herhangi bir duygu uyandırmamış olması etken olmuştur. (Yetkin, 1952 ; 47)

Hilyelerin, soyut veya non-figüratif sanatının ifade edemediği ve bu sanatın ortaya çıkış amacı içinde bulunmayan hedefi, insanları davranış estetiği kazandırmaktır. Bu hedef, insanların örnek alma bakımından en etkili kişi olan Hz. Peygamber aracılığı ile yapılmış olması, son derece

olumlu sonuçlar ortaya koyacağı açıktır. Bu açıdan bakıldığında hilye sanatı, diğer soyut veya non-figüratif sanatlardan, gerçekleştirmek istediği hedef itibarıyla, bir adım öndedir.

2. MAKALENİN KAPSAMI

“*Sanat felsefesi açısından hilyeler*” adlı bu çalışmanın kapsamı, Hz. Peygamber için yazılan hilyeler içinde sadece hat sanatı çerçevesinde tablo haline getirilmiş ve tezhib sanatı ile süslenmiş olan hilyelerin sanat felsefesi açısından ifade ettiği anlam üzerine yapılmış düşünsel bir çalışmayı içine alır. Diğer hilye çalışmaları, bir başka ifade ile şiir, düzyazı şeklinde yazılmış ve kitap haline getirilmiş olan hilyeler, makalenin kapsamı dışında tutulmuştur.

Makalenin yazımı sırasında dikkatimizi çeken en önemli husus, İslam sanatları üzerinde pek çok çalışma yapılmış olmasına karşın, İslam sanat felsefesi ile ilgili herhangi bir ciddi çalışma ile karşılaşılma oluşudur. Hem sanat felsefesi ve hem de İslam Estetiği üzerine yapılan çalışmalar, ya sanat tarihi ya da İslam sanatı üzerinde bilgilendirme amaçlı yapılmış, felsefi derinlikten yoksun arkeolojik çalışmadan öteye geçememektedir. Bu itibarla bu makalenin konusu olmamakla birlikte, Türkiye’de İslam sanat felsefesi üzerine yapılan çalışmaların değerlendirilmesinin yapılması, konunun daha iyi anlaşılması ve İslam sanat felsefesini daha iyi ortaya koyma açısından kaçınılmaz olduğu ortadadır.

3. HİLYE NEDİR?

3. a. Tanım ve Özellikleri

Sözlükte “*süs, ziynet, kolye*” gibi anlamlara gelen hilye, mecazi olarak “*yaratılış, suret ve güzel vasıflar*” anlamına gelmektedir (Uzun, 1998;18/44). Ancak hilye gerçek anlamını Hz. Peygamber’in şekil ve vücut bakımından özellikleri ile davranışlarını ifade eden hadislerin ya bir kitap içinde veya tek bir tabloya yerleştirilmesi sonucu elde edilen hat ve tezhible süslenmiş şekilde yapılmış sanat eserine verilen isim olarak anlamak gerekir. Ancak dört halife ve cennetle müjdelenen sahabelerle bazı din ve tarikat büyüklerine ait hilyelerde yazılmıştır. Bu tür hilyeler tablo haline getirilmemiş, şiir veya düz yazı olarak kalmıştır (Uzun, 1998; 18/46).

Hilyenin tablo halinde yazılması sadece Osmanlılara mahsus bir gelenektir (Derman, 1998;18/50). Ancak gerek Osmanlılardan önce ve gerekse Osmanlılarda manzum ve nesir olarak yazılmış pek çok hilye vardır. Bunlardan biri Hakani Mehmet Bey’in (öl: 1606) yazdığı *Hilye-i Hakani*’yi örnek olarak göstermek mümkündür.

Tablo halinde yazılan hilyeler (Derman, 1990; 18), çeşitli bölümlerden oluşmaktadır. Tablonun en üst kısmına “*Başmakam*” adı verilir ve burada “*Besmele*” bulunur. Başmakamın altında “*Göbek*” adı verilen ve Hz. Peygamber’in fiziksel özelliklerinin anlatıldığı hadis bulunur. Hz. Ali’den rivayet edilen bu hadis Hz. Peygamberin fiziksel görünüşünü tanımlar. Hadiste de açık bir şekilde görüldüğü gibi, Hz. Peygamber tanımlanırken hiçbir abartı ve gerçeküstü bir anlatıma yer verilmemiştir. “*Hazreti Peygamberin boyu ne çok kısa, ne de çok uzundu, orta boyluydu. Ne kıvrık kısa ne düz uzun saçlı; saç, kıvrıkla düz arasında idi. Değirmi (yuvarlak) yüzü, duru beyaz tenli, iri ve siyah gözlü, uzun kiprikliydi. İri kemikli ve geniş omuzluydu. Göğsü, ortadan karnına doğru çizgi halinde kılları vardı. İki avcu ve tabanları dolgundu. Yürüdüğü zaman, sanki yokuş aşağı iner gibi rahatlıkla ilerlerdi. Sağına ve soluna baktığında bütün vücuduyla dönerdi. İki omuzu arasında “Nübüvvet Mührü” vardı. Bu Onun sonuncu peygamber oluşunun nişanesi idi.*” (Tirmizi, 1997; 1-7 Nolu Hadisler). Göbek, görsellik açısından hilyenin ana bölümünü oluşturur. Aynı zamanda alt kısmında hilal bulunması, dört köşede dört halifenin isimlerinin bulunmuş olması, bir sanat eserinde bulunması gereken uyum, tenasüp, orantı, harmoni ve çoklukta birlik (Tunalı, 1996; 207) açısından da görsel güzelliğin oluşmasında sağlamış olduğu bütünlük açısından önemli bir ayrıntıdır.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013



Bu hadisin hemen altında tam satır ve sülüs yazı çeşidi ile yazılmış “*Biz Seni Ancak Âlemlere Rahmet Olsun Diye Gönderdik*” (Embiya, 107) ayeti bulunur. Bu ayetin hilye içinde Allah’ın Hz. Peygambere verdiği değeri vurgulaması açısından son derece önemlidir. Çünkü bu ayet, Hz. Peygambere ait hilyeyi okuyan insanlar üzerinde derin bir etki bırakacağı ortadadır. Çünkü Allah’ın âlemlere rahmet olsun diye gönderdiği bir insanın şeklinin ve yaşayışının nasıl olduğunu bilmek, her Müslümanın idealidir. Aynı zamanda hilyenin sanatsal değerini de artırdığı, tartışma götürmez bir gerçektir.

Hilyenin alt kısmına “*Etek*” adı verilir ve bu kısımda Hz. Ali’den rivayet edilen hadisin devamı olan ve Hz. Peygamberin ahlaki yetkinliklerinden söz eden hadis yazılır. “*O, insanların en cömert gönüllüsü, en doğru sözlüsü, en yumuşak huylusu, en arkadaş canlısıydı. Kendilerini ansızın görenler Onun heybeti karşısında sarsıntı geçirirler, fakat üstün vasıflarını bilerek sohbetinde bulunanlar ise, Onu her şeyden çok severlerdi*” (Tirmizi, ts; 19, 7 nolu Hadis).

Bir başka açıdan ele alındığında hadis, her iki bölümü ile bir insanda bulunması gereken özellikleri birleştirmiş olması açısından da önemlidir. Çünkü bir insanın gerçek anlamda güzelliğinden söz edebilmek için, o insanın hem fiziksel ve hem de davranış güzelliğinden söz etmek gerektiği ortadadır.

Hilyenin etek kısmında bulunan hadisin sağ ve soluna “*koltuk*” adı verilen ve çeşitli şekillerle süslenmiş bölüm yer alır. Hilye sanatçısı en alt bölüme kendi imzasını atar (Derman, 1998;18/47).

Sanatçı hilyenin altına imza atarken kendi acziyetini dile getiren ifadeler kullanmaya özen gösterirler. İlk hilye yazarı olarak kabul edilen Hafız Osman’ın yazdığı hilyenin altı kısmına attığı imzada “*Bunu “Kur’an hafızı” diye tanınan fakir Osman yazdı. Allah onun annesinin, babasının ve bu (yazıya) bakanların günahlarını bağışlasın*” ifadelerini kullanmıştır (Derman,1990;18). Bu ifadeler gerçek sanatçıda olması gereken tevazuun güzel bir örneğini ortaya koymaktadır. Aynı zamanda sanatçının kendini yetiştirenlerle, hilyeyi okuyan insanları da dua kapsamı içine ilave etmiş olmasını, ayrı bir güzel davranış olarak bakmak ve aynı zamanda bir sanat eserinin ulaşabileceği en yüksek manevi değer olarak ele almak gerekir.

Hilye genelde Hz. Peygamber’in özelliklerinin anlatılması ile meşhur olmasına karşın, Hz. Adem’den başlayarak tüm peygamberlerin hilyelerini anlatan eserler de mevcuttur. Ancak diğer peygamberlerin hilyeleri anlatım olarak kalmış olmasına karşın, sadece Hz. Peygamberin hilyesi tek bir tablo halinde sanat eserine dönüştürülmüştür. Buna karşın diğer peygamberlere ait hilyeler, genel olarak Tevrat üzerine kurulu hayali anlatımlardan oluşması ve peygamberlerin kendilerini gören insanların bulunmaması nedeniyle abartılı ve gerçeküstü bir anlatım söz konusudur.

Özellikle hadis kitaplarında Hz. Peygamberin şekli ve özellikleri ayrı bir bölüm olarak ele alınması ile başlamış olan hilye geleneği, ilk sanat eseri anlayışında sülüs yazı çeşidi ile tablo haline getiren hat sanatçısının Hafız Osman (1642-1698) olduğu kabul edilen bir görüştür (Serin, 2010; 79).

Hattat Hafız Osman’dan başka hilye yazan sanatçılar olarak, Yedikuleli Seyyid Abdullah (1670-1731), Mahmud Celaleddin (ö. 1829), Yesarizade Kazasker Mustafa İzzet Efendi (ö. 1849), Yesarizade Mehmet Esad Efendi (Ö.1798), Kazasker Mustafa İzzet Efendi (1801-1876), Mehmet Şefik (1819-1880), Mehmet Şevki (1829-1887), Yahya Hilmi Efendi (1833-1907), Hasan Rıza (1849-1920), Hamit Aytac (1891-1982) gibi hattatları saymak mümkündür. (Gündüz, 2006; 38-39)

Hilyeler genelde Sülüs-Nesih, Mukakkak-Sülüs-Nesih ve Talik yazı çeşidi ile de yazılmıştır. Bu anlamda Talik yazı çeşidi ile ilk hilye, Yesari Esad Efendi tarafından yazılmıştır (Derman,1990; 20).

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013

Tablo haline getirilmiş olan hilyelerin dikkat çeken bir yönü de süslenmelerinde göze çarpar. Tablonun yazı bulunmayan alanları ile dörtkenarına tezhip sanatçıları tarafından çerçeve yapılarak, hilyeyi bakan sanatseverlerin gözüne daha hoş gelmesini sağlama yanında, tablonun sanatsal değerini de artırmıştır. Tablolarda genelde süs olarak gül motifi kullanılmıştır. Bilindiği gibi gül, edebi anlatımda Hz. Peygamberi temsil eden bir çiçektir. Bu tür bir süsleme, hilyeyi sanatsal açıdan ayrı bir anlam katmakta, yazı ile tezhip arasında uyum ortaya konmaktadır.

Aynı şekilde hilye süslemesinde kullanılan renklerde uyum söz konusudur. Hilyenin zemini altın, lacivert, kızıl kahve, bordo, zeytini yeşil ve siyah renklerle oluşturulmuştur. Ayrıca tezhip sanatçıları, gözü yormamak amacıyla, süslemelerde canlı renklerden kaçınmışlardır (Üstün, 1990; 65).

3. b. Hilyelerin Yazılış Amacı nedir?

Müslüman sanatçıların hilye yazmalarının pek çok sebebi bulunabilir. Bunlardan bazılarını şu şekilde sıralamak mümkündür;

1. Kur'an'ın Hz. Peygamber hakkında övücü ifadeler kullanması,
2. Müslüman sanatçıların Hz. Peygambere karşı sevgilerini dile getirme amacı,
3. Hz. Peygamberi putlaştırma korkusu (Derman, 2000; 617).
4. Sanatçının ölümsüzlük duygusu ile hareket etmesi.
5. Sanatçının sahip olduğu mesajı üçüncü kişilere ulaştırma arzusu (Tunalı, 1996; 57).

Kur'an'da Hz. Peygamber'in en güzel örnek olduğu, âlemlere rahmet olarak gönderildiği ifade edilmiş olması (el-Enbiya, 107), yine inanan insanların Allah'a ve Rasulüne itaat etmeleri gerektiği emreilmiş olması (Nisa, 80), Allah'ın ve Meleklerin Peygambere salat ettiğinin ifade edilmesi (Ahzap, 56), Hz. Peygamberin dini açıdan konumunu ortaya koyması, hilye yazımı konusunda önemli bir etken olmuştur.

Hilye yazımında ikinci neden olarak sanatçının Hz. Peygambere olan sevgisini anlatabilmesi gösterilebilir. Bu aynı zamanda sanatçının Hz. Peygamberi kendinden sonra gelecek nesillere aktarma girişimi olarak değerlendirilebilir. Özellikle Hz. Peygamber'in vefatından sonra, onun şekil ve özelliklerini unutmamak ve yeni Müslüman olmuş ve Hz. Peygamberi görme imkânı bulamamış insanlara Hz. Peygamberi daha iyi anlatabilmek amacıyla yazılmıştır. Ancak bu çalışmalar, 17. yüzyıla kadar tablo hilye formatında olmayıp, sadece Hz. Peygamber'in şekil ve davranış olarak anlatan çeşitli bilgileri ortaya koymaya çalışmaktan ibarettir. Özellikle ilk örneğini Tirmizi'nin oluşturduğu *Şemail* kitapları, manzum yazılmış hilyeler, özellikle *Kadı İyaz*'ın yazdığı "*Şifa-ı Şerif*" kitabı bu anlamda öne çıkan çalışmalardır.

Diğer taraftan Müslümanlar, Hz. Peygamber'in resmini, birkaç asılsız minyatür dışında, çizmeye cesaret edememişlerdir (Derman, 2000; 617). Çünkü böyle bir durumda Hz. Peygamber'in Müslümanlar tarafından putlaştırılma tehlikesi ortaya çıkaracaktı. Bunun bir örneği, İbn Sad'dan gelen rivayetler arasında bulunan, *Hudeybiye* anlaşmasının yapıldığı ağaca gösterilen ilgi karşısında, Hz. Ömer'in, ağacın putlaştırılması korkusu ile kestirmesi olayıdır (İbn Sad, 1990; II/76). Aynı şekilde Hz. Ömer'in bir Hac sırasında *el-Haceru'l-Esved* taşını öptükten sonra, "*Ben çok iyi biliyorum ki, sen zarar veremez, menfaat veremez bir taş parçasısın. Eğer Peygamber'in seni öptüğünü görmeseydim, seni öpmezdim*" (Buhari, Hac; 50) demesi de aynı endişe ve korkunun neticesidir. Bunun gibi, Hz. Peygamber'in resminin çizilmiş olması durumunda, peşinden putlaştırmanın gelmesi kaçınılmaz olacaktı. Böylece Hz. Peygamber'in hilyesi yazılarak, bu putlaştırmanın önüne geçilmiş olduğunu söylemek yanlış olmasa gerektir.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013



Hız. Peygamberin resminin yapılmış olmasının bir başka tehlikesi, sonradan Müslüman olan ancak Arap ırkından olmayan ve Hız. Peygamberi göremeyen Müslümanların sahip oldukları güzel insan tipinin farklı oluşunda ortaya çıkacak olmasıydı. Çünkü her insanın güzellik anlayışı ve beğeni yargısı farklıdır. Bu fark, o insanın sahip olduğu eğitim seviyesi, yetiştiği aile ortamı, içinde yaşadığı toplum kültürü ile şekillenir. Bu toplumsal farklılıktan oluşan güzellik anlayışı içinde, Hız. Peygamber'in resmi ni görüp, sahip olduğu güzellik duygusu içinde hareket ederek, çeşitli olumlu veya olumsuz yorumlar yapacağı ortadadır. Olumsuz yorum yaptığında, bu durum kişinin inanç boyutu açısından pek çok sakıncalar doğuracak ve kişilerin Müslüman olmalarını anlamsızlaştırmaya kadar götürecektir. Hâlbuki resim olmadığında, her Müslüman okuduğu peygamber şemailini, kendi dünyasında ve sahip olduğu kendi güzellik düşüncesi çerçevesinde yorumlayarak, Hız. Peygambere karşı sevgi oluşacaktır. Bu durum aynı şekilde Müslüman olan insanların inançlarının güzelleşmesine neden olacaktır. Ancak buradaki en önemli nokta, Hız. Peygamber'in kendisi putlaştırılmayacaktır. İşte hilyelerin en büyük faydası, insanlarda Hız. Peygamber'in putlaştırılması söz konusu olmadan sevilmesinde yatar.

Sanatçının hilye yazımındaki bir başka nedeni, sanatçının içinde var olan ölümsüzlük duygusunu yakalama amacıdır. Her insan ölümsüzlüğü yakalama azmindedir. Bu duygu, sanatçının kendinden sonra geride bir eser bırakarak hatırlanması ile gerçekleşir. Bu eser, hilye yazarak daha yoğun yaşanabilir. Çünkü Hız. Peygamber'in şemailinin anlatılması suretiyle oluşturulan sanat eserinin, insanlar tarafından daha çok beğenilmesi ve kalıcı hale gelmesi söz konusudur. Böylece sanatçının ismi, hilyenin var olduğu süre içinde, hayır dua ile anılmış olacaktır. Bu ise, Müslüman bir sanatçının en büyük ölümsüzlük idealidir.

Hilye yazımında bir başka sebep, sanatçının ortaya koyduğu sanat eseri ile sanatseverlere kendi mesajını ulaştırma amacıdır. Bu, aynı zamanda Müslüman kimlik sahibi bir sanatçının tebliğ görevi ile de örtüşür.

Hilye yazımında bütün nedenler bir araya getirildiğinde, önce kişi daha sonra da toplum açısından mükemmelliğin yakalanması amaçlanmış olur. Başka bir deyişle, hat sanatçısı hilye yazımı ile Hız. Peygamber'in mükemmel ahlak anlayışını ve uygulamadaki mükemmelliğini, kıyamete kadar inanan insanlara ulaştırılmış olacaktır.

4. SANAT FELSEFESİ AÇISINDAN HİLYE

4.a. İfade ve Hilye

Sanat felsefesi açısından *ifade*, insanın izlenimlerinin, zihin tarafından çeşitli kategorilere ayrılarak yapılan ayıklanma sonucu ortaya çıkan üründür. İfade olarak adlandırılan bu sanatsal ürün, estetik haz ile birleşir ve dile aktarılır. Bu aktarım, sanat eserinin dile gelmesi veya anlatıma dönüşmesidir (Turgut, 1993, 42-43). İşte hilye, bu anlatımın en üst noktasını oluşturur. Çünkü hilye, dış görünüş itibarıyla sanat eseri olarak algılanmasının yanında, asıl sanatsal yönünü kazandığı anlam ve ifade ile ortaya çıkarmış olur.

Hilyenin ortaya koyduğu ifadeyi iki açıdan ele almak gerekir. Hilye önce sanatçının zihninde ve ruhunda oluşur ve daha sonra ifadeye dönüşür. Bu ilk ifade ediliştir. İkinci olarak hilye sanatseverin ruhuna etki eder ve ifadeye dönüşür. Her iki ifade ayrı anlam taşır. Çünkü hem sanatçı ve hem sanatsever bulundukları anın duygularını taşır. Bir başka ifadeyle, hilyeyi okuyan her insanın, okuduğu metinden aldığı ilham ve mana farklıdır. Hatta aynı insan değişik zamanlarda aynı hilyeyi her okuduğu zaman diliminde, kendi psikolojisi çerçevesinde farklı yorumlar yaparak, değişik anlamlar yüklemesi söz konusu olacaktır. Zaten Hız. Peygamberin aynı soru karşısında kişinin psikolojine göre farklı cevaplar verdiği herkesçe bilinen bir gerçektir (Canan, 1988; 2/478-492). İşte hilye, bu açıdan ele alındığında, Hız. Peygamber'in bu davranış moduna uygun bir görev yaptığını söylemek mümkündür.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013



Her insanın ifade, değer ve ahlak anlayışları farklıdır. Bu farklılıktan dolayı, aynı olay ile karşı karşıya kalan iki insan, kendi duygu ve düşünceleri çerçevesinde o olayın farklı yönlerine vurgu yapacaklardır. İşte bu gerçekten hareketle hilyeyi okuyan ve seyreden kişiler kendi bakış açılarına göre Hz. Peygamber'in özelliklerini değerlendirmeye tabi tutacaktır. Örneğin mesleği ticaret olan bir kişinin Hz. Peygamber'in dürüstlüğü ticari olarak ele alıp incelerken, mesleği öğretmenlik olan kişi, aynı olayın eğitim yönünden ele alarak anlamlandıracaktır.

4.b. Sanat Kuramları Açısından Hilye

Hilye, yazan sanatçı açısından ele alındığında, yazılan bir hilyenin tekrar yazılması asla mümkün olmayacağı gerçeği ile karşı karşıya kalırız. Bu, sanat felsefesinde yaratma ve yansıtma kuramı olarak ele alınır. Bu kurama göre bir sanatçı, bir sanat eserini bir defa yapabilir. Aynı eserin ikinci defa yapılması mümkün değildir. Çünkü hem sanatçının duygu ve düşüncelerinin o andaki oluşumunu bir daha yakalamanın imkânsızlığı ve hem de sanat eserinin yapıldığı zaman dilimini yakalamanın imkânsızlığı ile karşı karşıya kalırız. İşte bu açıdan her iki durumun yani, hem sanatçının duygularını ve hem de sanat eserinin yapıldığı zaman dilimini geri getirmek ve tekrar yaşamak mümkün değildir. İşte bu anlayış çerçevesinde her sanat yapıtı tekdir, asla aynısının tekrar yapılması mümkün değildir. Hatta görünüş itibarıyla sanat eserini tekrar aynısı yapılmış olsa bile, bu sanat eseri, ilk yapılan sanat eseri ile aynı değildir. Çünkü zaman farklıdır, sanatçının duyguları değişmiştir. Bu açıdan sanat eseri, sanatçının duygu ve düşünceleri ile değer kazanır (Turgut,1993;43). Bu bakış açısı, sanat eserini oluşturan sanatçı açısından bakıldığında ortaya çıkan şey, orijinallik olarak algılanabilir. Bir de sanat eserini seyreden sanatsever açısından ele almak gerekir ki, bu sanat eserinin asıl amacını oluşturması açısından da önemli bir ayrıntıdır. Bu iki durum yani hem sanatçının bakış açısı ve hem de sanatseverin bakış açısı, bir sanat eserinde birleştiği anda, sanat eseri gerçek anlamını kazanmış olur. Bu açıdan hilyeyi ele aldığımız zaman; her hilye tektir, aynı hilyenin tekrar yazılması, hem sanatçının duygu ve düşünceleri açısından mümkün değildir ve hem de zaman dilimi açısından mümkün değildir. Sanatsever açısından ele aldığımızda ise aynı hilye tablosunu aynı duygularla ikinci defa seyretmesi de mümkün değildir. Çünkü hem zaman değişmiştir ve hem de seyreden sanatseverin duygu ve düşünceleri değişmiştir. Bu iki farklılığın tekrar yaşanması mümkün değildir. *Herakleitos*'un (MÖ: 540-480) dediği gibi “*bir nehirde iki defa yıkanılmaz*”(Aster,1999; 46). Fakat hilyede *Herakleitos*'un sözünden farklı olan şey, Hz. Peygamber'in mesajını diğer insanlara ulaştırmak suretiyle sanat eserinin işlevselliğini artırması açısından tekrarlanmasıdır. Çünkü hilyeyi okuyan her insan, her okuyuşta Hz. Peygamber'in farklı bir yönünü vakıf olacaktır. Bu açıdan bakıldığında hilye, aynı nehirde iki defa yıkanılabilirliğini gösterir. Ancak hilyeyi seyrederken yaşadığı duygu ve düşünce açısından bakıldığında, aynı nehirde iki defa yıkanılmayacağı, yaşanan duygu açısından ortadadır. Bu yönü ile hilye, diğer sanat ürünlerinden ayrılır ve sanatın halk için nasıl yapılabilirliğinin güzel bir örneğini ortaya koyar. Bu itibarla hilye sanatını, toplum için yapılan bir sanat türü olarak görmek mümkündür.

Hilye sanatçısı, hilyeyi yazarken kendinden geçer. Dış dünya ile ilişkisini keser ve tamamen yaptığı sanat eseri ile meşgul olur. Bu zaman dilimi içinde son derece mutludur. Sanatçı tüm dertlerinden kurtulmuş ve sanatın dünyasında dolaşmaktadır. Bu durum sanatta *oyun kuramı* olarak adlandırılır. Çocukların oyun oynama sırasında dünyalarının değişmesi ve oyunun dünyasına girmeleri gibi, sanatçı da tıpkı çocuklar gibi sanatın dünyasında kendini kaybeder. (Göz vd. 2012; 100). Bir başka deyişle, hem sanat ve hem oyun, kişisel fayda peşinde koşmadan insanı gündelik hayatın telaşından, korku ve baskılarından çekip çıkarır. Bu aynı zamanda sanatçının özgürleşmesidir (Arslan,1996;217). Fakat hilye yazımında bu özgürlüğün ve mutluluğun bir adım daha ötesine geçilir, o da, Hz. Peygamberi tanıtmak ve insanların onun güzel davranışlarından faydalanmasını sağlamaktır. İşte hilye sanatçısını diğer sanatçılardan ayıran en büyük özellik, bu anlayışta yatar. Hilye tablosunun varlığını sürdürdüğü zaman dilimi içinde, hilyeyi okuyan her

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013



insanın faydalanmasından ve öğüt almasından oluşacak sevabın, aynı zamanda vesile olması açısından hilye sanatçısına da verilecek olmasından kaynaklanan mutluluktur. Bu, hilyenin ifade ettiği anlam ile ortaya çıkan bir durum olması itibarıyla, diğer görsel sanatlardan ayrılan önemli bir farklılıktır. Esasen tüm hat sanatlarında bu fayda mevcuttur. Çünkü bütün yazı levhaları güzel söz ve öğüt veren cümlelerden oluşur. Ancak hilye, bizzat Hz. Peygamberi ve Onun şekil ve ahlakını anlatması nedeniyle, ayrı bir güzelliğe sahip olmakta ve aynı zamanda insanlar üzerinde oluşturduğu olumlu etkiyi güçlendirmektedir.

6. SONUÇ

Hilye, sanat eserinin ifadeye dönüşmesinin İslam sanat felsefesi açısından en önemli örneğini oluşturur. Sanat eserinin önce sanatçının düşüncesinde şekil alarak ifadeye dönüşmesi, sonra seyreden sanatseverin ruhunda ve düşüncesinde şekillenerek ikinci bir ifadeye dönüşmesi söz konusudur. Böylece hilye, iki şekilde dile gelir ve ifadeye dönüşmüş olur. Hilyenin iki şekilde dile gelerek ifade edilmiş olmasının önemli yanı, ikinci ifade biçimi olmasıdır. Çünkü sanat eserinde önemli olan şey, sanatseverin ruhunda yarattığı duygu ve düşüncelerin dile gelmesi ve ifadeye dönüşmesidir. Bu sanat eserinin ortaya çıkışından sonra asıl önemli olan, o sanat eserinin hangi duygu ve düşüncelerle ortaya konduğu değil, o sanat eserini seyreden sanatseverin ruhunda hangi duygu ve düşüncelerle ifadeye dönüştüğüdür. Bu açıdan hilye değerlendirildiğinde, hilyeyi yazan sanatçının duygu ve düşüncelerinin ifade ettiği anlam elbette önem arz etmektedir, ancak hilye yazımındaki asıl gaye, hilyenin sanatseverlerin ruhunda ve düşüncelerinde oluşturduğu olumlu duyguların ifadeye dönüşmesidir. Çünkü hilye sadece hat ve tezhibin bir araya gelmesi sonucu oluşan bir güzellik ve sanat eseri değildir; aynı zamanda Hz. Peygamber'in ahlaki güzelliklerinin insanlar tarafından okunarak, onlarda güzel duyguların oluşmasıdır. Hilyelerin insan ruhunda oluşturduğu iyi ve güzel duyguların ifadeye dönüşmesi yanında, bu ifadenin davranışa yansımaları önemlidir. Çünkü hilyeyi okuyan her Müslüman, Hz. Peygambere benzeme konusunda özel bir gayret içinde olacaktır. Bu açıdan bakıldığında hilye, başka hiçbir sanat eserinde olmayan duygu derinliğine sahip olması yanında, toplumu, davranış olarak da değiştirme amacıyla olan bir sanat eseridir.

Sanatçının duyguları açısından her hilye tektir. Aynı zamanda sanatseverler açısından ele alındığında, her sanatseverin duyguları açısından da tektir, hilyeyi okuyan sanatsever sayısı kadar da çoktur. Bu çokluk bir araya gelir ve yine tek olan hilyeyi oluşturur.

KAYNAKÇA

- ARSLAN Ahmet (1996), *Felsefeye Giriş*, Vadi yayınları, İstanbul.
- ASTER Ernest V. (1999), *İlkçağ ve Ortaçağ Felsefe Tarihi*, İm Yayınları, İstanbul.
- BOZKURT Nejat (2000), *Sanat ve Estetik Kuramları*, Asa Yayınları, Bursa.
- BUHARİ (1981), *Sahih (I-VIII)*, Çağrı Yayınları, İstanbul.
- CANAN İbrahim (1988), *Kütüb-i Sitte Muhtasarı Tercüme ve Şerhi (I-18)*, Akçağ Yayınları, Ankara.
- DERMAN Uğur (1990), *Türk Hat Sanatının Şaheserleri*, KB Yayınları, Ankara.
- DERMAN Uğur (1998), *Hilye Maddesi*, DİA, c.18, İstanbul.
- DERMAN Uğur (2000), *Hat Sanatında Hilye-i Şerifler*, Diyanet İlmi Dergisi (Peygamberimiz Hz. Muhammed Özel Sayısı İçinde), Ankara.
- DOĞAN Mehmet H. (1998), *Estetik*, Dokuz Eylül Yayınları, İzmir.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013



- GÖZ Kemal, MUTLUEL Osman (2012), *Felsefeye Giriş*, Gümüşev Yayıncılık, İstanbul.
- GÜNDÜZ Hüseyin (2006), *Türk Hat Sanatında Hilye-i Şerifler*, İSMEK El Sanatları Dergisi, s:2, İstanbul.
- İBN SAD (1990), *Tabakatü'l-Kübra (I-VIII)*, (Tahkik: M. Abdulkadir At), Daru'l-Kütübi'l-İlmiyye, Beyrut.
- SCHILLER Feiedrich V. (1999), *Estetik Üzerine*, (Terc: Melahat Özgü), Kaknüs Yayınları, İstanbul.
- SERİN Muhittin (2010), *Hat Sanatı (İslam Sanatları Tarihi İçinde)*, AÜ Yayınları, Eskişehir.
- TİRMİZİ (1997), *Şemail-i Şerif*, (Trc:, M. Raif Efendi, Sadeleştiren; A. Parlıyan), Konya Yayıncılık, Konya.
- TİRMİZİ (Tarihsiz), *Şemail-i Şerif*, (Sadeleştiren; M. Sadık Aydın), Hilal Yayınları, İstanbul.
- TURGUT İhsan (1993), *Sanat Felsefesi*, Üniversite Kitapevi, İzmir.
- TUNALI İsmail (1996), *Estetik*, İnkilap Kitapevi, İstanbul.
- UZUN Mustafa (1998), *Hilye Maddesi, Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi (DİA)* (Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı, 1998), c. XXVIII.
- ÜSTÜN Ayşe (1990), *Hilye-i Saadet Levhalarının Geleneksel Türk El Sanatları (Tezhib) Açısından İncelenmesi*, DEÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İzmir.
- YETKİN Suud Kemal (1952), *İslam Sanatının Mahiyeti*, AÜİF Dergisi, Ankara.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013





MÜZİK DİSİPLİNİ BAĞLAMINDA FEMİNİST MÜZİK TEORİSİ VE CİNSİYET SEMANTİĞİ*

*Z. Gülçin ÖZKİŞİ***

ÖZET

Kadın bestecilerin eserlerindeki kompozisyon tekniklerinin incelenerek literatüre katkıda bulunulması; Avrupa Akademik müziği merkezinde, bestecilik ve müzik eğitiminin ve kadınların bestecilik eğitimine erişimlerinin incelenmesi ve kadın bestecilerin sosyo-kültürel arka planları ve bestelerinin yapısal ve biçimsel analizlerinin yapılması; sosyoloji alanıyla birleşen liberal feminist bilinç nedeniyle, müzikal hayatın kadın besteciler için nasıl olduğunun incelenmesi ve kadınların tarihsel olarak kendilerine kapalı bir alana erişiminin, bu alandaki başarılarını nasıl etkilediğinin araştırılması; geçmişte ve günümüzdeki kadın bestecilerin tanınmasına katkıda bulunulması; “kadın” ve “erkek” besteciliği/besteci ayrımının geçersizliğinin savunulması, “erkek besteci” tabiri literatürde kullanılmadığı gibi, aslında cinsiyetçi bir tanımlama olan “kadın besteci” tabirinin de kullanılmaması gerekliliğinin belirtilmesi, bunun gerçekleşebilmesi içinse, öncelikle kadınların kompozisyon eğitimine erişimleri ve yapıtlarının müzikal kanona dâhil olması konusundaki fırsat eşitliğinin sağlanması gereğinin vurgulanması bu çalışmanın başlıca amacını oluşturmaktadır.

Ancak bunu yaparken “özcü” bir yaklaşımdan büyük ölçüde kaçınmaya özen gösterilip; kadın ve erkek besteciler hakkında karşılaştırmalı bir çalışma yapmak ya da kadın bestecilerin yapıtlarında feminen unsurlar tespit etmek ve bu yolla bestecilik yöntemlerine özcü bir yaklaşımla yönelmek yerine, literatürde konuya ilişkin farklı kaynaklı okumalar, bestecilerle yapılan mülakatlar, belirlenmiş kurumlardan toplanan veriler ve analiz edilen yapıtlardan yola çıkarak, toplumsal cinsiyetin, kariyer seçimini nasıl ve ne yönde etkilediğinin bestecilik özelinde incelenmesi ve kadın bestecilerle yapıtlarının literatüre kazandırılmasına katkıda bulunulması hedeflenmektedir.

Çalışmada, kadınların müzikteki yaratıcılık yetersizliği mitini savunan tarihi ve sosyolojik faktörler; feminist müzik eleştirisi, teorisi, feminen estetik, müzik ve cinsiyet semantiği ile müzikal üretimde toplumsal cinsiyet kodlaması; yapıt/müzikal kompozisyonun, “kör dinleme/analiz” yoluyla yani bestecisinin cinsel kimliği bilinmeksizin incelendiğinde, inceleyen kişiye, bir erkek ya da kadın besteciye ait olduğunun ipuçlarını verip veremeyeceği; kadınların kompozisyon eğitimine erişim durumları ile toplumsal cinsiyet ve cinsiyet rollerinin kariyer seçimine -bestecilik özelindeki- etkisi gibi başat sorunlar ele alınmıştır.

*Bu makale Crosscheck sistemi tarafından taranmış ve bu sistem sonuçlarına göre orijinal bir makale olduğu tespit edilmiştir.

** Yrd.Doç.Dr. Yıldız Teknik Üniversitesi Sanat ve Tasarım / Müzik ve Sahne Sanatları, El-mek: gulcinozkisi@gmail.com

Anahtar Kelimeler: Müzikal kanon, toplumsal cinsiyet, feminizm, özcülük, feminist müzik teorisi, dekonstrüktivizm, postmodernizm, postyapısalcılık, performativity, feminen estetik, müzik ve cinsiyet semantiği.

FEMINIST MUSIC THEORY AND GENDER SEMANTICS IN THE CONTEXT OF MUSIC DISCIPLINE

ABSTRACT

Contributing to the literature by analysing the composition techniques in the works of composers who are women; analysing the composition and music education and women's access to composition education in the context of European Academic music, right along with socio-cultural background as well as structural and formal analysis of composers who are women; due to the liberal feminist consciousness which is combined with the discipline of sociology, analysing the musical life of composers who are women and further investigating the way in which the women access to a field that is historically closed to them affect their achievements; contributing to the recognition of composers who are women both of the past and the present; arguing for the invalidity of the distinction between "female" and "male" composition/composer, specifying the problematic use of the engendered term of "woman composer", and the significance of gradual absence of the "male composer" term in the musical scholarship, and in order to make it happen, emphasizing the need for ensuring equality of opportunity for women's access to composition education and involving their compositions in the musical canon are the main purposes of this study.

However the road to the achievement of these goals is tricky in that one has to avoid the essentialist approach, the way in which it compares the works of composers who are men and women, or it pins feminine aspects down in the works. Rather one has to draw on the various readings of the subject, interviews of the composers, the data collected from selected institutions and the analysed works per se. Thus it is the commitment of this study to analyse the effects of the notion of gender on the choice of a profession and to contribute to the musical scholarship through the promotion of the composers who are women and their works.

The study involves issues such as, the myths in the fields of history and sociology claiming the women's lack of creativity in music; gender coding in musical production by means of feminist musical criticism and theory, feminine aesthetics, the semantics of music and gender; whether the technique of "blind listening/analysis" hints the listener on the composer's gender, which is conducted without that particular knowledge; the situation of women in terms of access to the composition education and the effects of gender on the choice of a profession in composition.

Key Words: Musical canon, gender, feminism, essentialism, feminist music theory, deconstructivism, postmodernism,

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013



poststructuralism, performativity, feminine easthetics, music and gender semantics.

Müzik Disiplini Bağlamında Ele Alınan Feminist Kavram ve Tanımlar

Feminist yazar ve eğitimci Imelda Whelehan feminizmin ne olduğuna dair temel bir tanımlama yapar: “Bütün feminist pozisyonlar, kadınların cinsiyetlerinden dolayı sistematik toplumsal önyargılara maruz kaldığı inancına dayanır. Bu nedenle ‘her feminist en düşük seviyede de olsa kendini bir şekilde kadının toplumdaki pozisyonunu yüceltmeye adar.’”¹ *What is Feminism?* adlı kitabında Chris Beasley, Batı düşüncesini tanımlayan ve toplumsal eşitlikleri resmen duyuran bazı düalizmlerin listesini yapmaktadır: “ERKEK/kadın, AKIL/duygu, MANTIK/sezgi, AKTİF/pasif, ADEM/Havva”.² Bu ikiliklere meydan okumak ve onları bozmak, sundukları hiyerarşileri tersine çevirir, geleneksel etimolojideki eşitsizlikleri açığa çıkarır ve güç ile eşitliği yeniden yapılandırır.

Feministlerin büyük kısmı, tarihi olarak erkeklerin Batı kültürüne egemen olduğu ve kadınlara ait görüş ve katkıları değersiz kıldığı konusunda hem fikirdir. Feministler, eğitim sistemleri ve kanonlar aracılığıyla yayılan erkek egemen perspektifleri çözmek, kadınların yıllarca sürdürdüğü ama saklı kalmış ya da bastırılmış katkıları keşfetmek ve daha çok kapsayıcı bir toplumsal bilinç uyandırmak amacıyla; toplumsal, ekonomik, siyasi ve eğitimsel önyargıları açığa çıkararak kanıtlamaya çalışmaktadırlar. Sonuç olarak feministlerin nihai amacı sadece teoride değil, kadınların günlük yaşamlarında da olumlu değişiklikler sağlamaktır.

The New Grove Dictionary of Music and Musicians’daki “Feminism” başlıklı makaleyi kaleme alan feminist müzikolog Ruth Solie şöyle yazar:

Müzikoloji, müzik teorisi ve etnomüzikolojide görülen, kadınların refahına, kültür ve tarihe yaptıkları yaratıcı katılımın önemine bağlılık sayesinde, kadınların rollerini, deneyimlerini, katkılarını, aynı zamanda bu rollerin sosyal yapı işlevi gören toplumsal cinsiyet tarafından farklı toplumsal durumlarda tanımlandığı çeşitli şekilleri kavramaya adanmış bir bilim vücuda gelmiştir. Feminist bilim; hem cinsiyet ve cinsiyet ideolojisi anlayışının bütün bir müzikal alanı etkilediği önemli bir yaklaşımla hem de kadınların yazdığı kompozisyonların ve besteci, yorumcu, müzik kullanıcısı olarak kadın etkinlikleri incelemelerinin yeniden hayat bulmasıyla ilgileniyordu. Özellikle feminist müzik bilimi, müziği cinsiyetleştirilmiş toplumsal bir düzenin hem bir bildirisi hem de bir ürünü olarak görür.³

Solie bu sorunu “farklılık ikilemi” olarak adlandırır ve *Musicology and Difference* adlı eserinin girişinde şöyle der:

Toplumsal cinsiyete ya da cinsel yönelime sesleniyor olsun veya olmasın, cinsel farklılıkla ilgili ikili görüşler, insanları kendileri yapan özelliklerini göz ardı edip, sadece tek bir yönlerini hesaba katarak, hem kültürel hem de tarihi farklılıkların atlanmasına da etki etmiş olabilir.⁴

¹ Whelehan, J.Evans, *Feminism and Political Theory* (Londra: Sage, 1986), 25’den aktaran Margaret Jean Grant, “A Feminist Analysis of Francis Poulenc’s Sonata for Oboe and Piano” (Doktora Tezi, The Graduate School of the University of Cincinnati, 2006).

² Chris Beasley, *What is feminism? An Introduction to feminist theory* (Londra, İngiltere ve Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 1999), 9’dan aktaran Grant, *age*, 12. (BÜYÜK-küçük harf kodlaması alıntıdandır.)

³ Ruth Solie, “Feminism”, *The New Grove Dictionary of Music and Musicians*, 2.bs, c. 9 (Londra: Macmillan, 2001), 664’den aktaran Grant, *age*, 12.

⁴ Ruth Solie, “Introduction: ‘On Difference,’” *Musicology and Difference: Gender and Sexuality in Music Scholarship* (Berkeley ve Los Angeles: University of California Pres, 1993), 17’den aktaran Grant, *age*, 13.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013



Bunun yanında akademik araştırmalarda çoğunlukla feminist konulara odaklanmak, müzikoloji ve teori araştırmalarında önemli bakış açıları kazanılmasını sağlamıştır. Müzikoloji, müzik analizi ve performansı ile ilgili bazı önemli feminist kavramlara ilişkin genel bir tanımlama sunmak, toplumsal cinsiyet ve kadın besteciler sorununu daha iyi kavramaya yardımcı olacaktır.

Feminist Müzik Teorisi Bağlamında Dekonstrüktivizm, Postmodernizm, Postyapısalcılık ve Özcülük

Feminist tarihçiler Amerika Birleşik Devletleri ve Britanya’da üç farklı feminist etkinlik dalgası tanımlar. Bunlardan ilk ikisi, yarım yüzyılı aşkın bir süre önce birbirinden ayrılmıştır.

İlk dalga, temel insan hakları ve rollerinde reform yapmak için çalışmıştır temelleri İngiliz feminist Mary Wollstonecraft (1759-99) tarafından kaleme alınan *A Vindication of the Rights of the Woman*⁵ adlı eserle atılmıştır. Wollstonecraft “kadınları cehalet ve tam bağımlılık konumunda bırakan eğitimsel kısıtlamaları hedef almıştır.”⁶ Çabalarının temelinde, kadınlara, erkeklere sunulan tüm hak ve statüyü de içine alan, tam bir kişilik kazandırma arzusu ve bunun yanı sıra, duyguyu kadınlara, akıllı erkeklerle bağdaştıran eski fikirleri değiştirmek ve toplumsal cinsiyet eşitliği için çalışmak yatar.

Wollstonecraft’ı izleyen on dokuzuncu yüzyıl aydınları ise bu kavramları, kadınlar için eşit sivil özgürlükler, sosyal ses ve ekonomik olanakları da içine alacak şekilde genişletmişlerdir. İlk Dalga feministler, öncelikle aklın, eğitimin ve bilimsel rasyonelliğin üzerinde durmuş, bazen “edinilmiş akıl” (*received wisdom*) denen geleneksel otorite kaynaklarını sorgulamadan kabul etmeyi reddetmiş, sivil özgürlüğü ve tüm insanlar için hümaniter reformları savunmuşlardır. Amerika Birleşik Devletleri’nde İlk Dalga 1920 yılında kadınlara seçme hakkı veren on dokuzuncu anayasa değişikliğinin kabulüyle sonlanmıştır.

İkinci Feminizm Dalgası, ilkinden elli yıl kadar sonra, toplumda kadınlara daha alt roller verilmesine neden olan fikir, varsayım ve çağrışımlara yönelik olarak ortaya çıkmıştı. “Kadınların kurtuluşu” olarak da bilinen ikinci feminist dalga, 1963 yılında Amerika Birleşik Devletleri ve Büyük Britanya’da Betty Friedan’ın *The Feminist Mystique* adlı kitabının yayımlanmasıyla başladı. Yazar, kadınların bireysel ailevi durumlarını dikkate almadan evleri dışında tam zamanlı işlerde çalışmasını savunuyordu.⁷ “Kişisel olan politiktir” ibaresi Birleşik Devletler’deki bilinç artırma gruplarının ortak sloganı haline geldi. Bu gruplar geleneksel siyasi kavramlara meydan okumaya, ataerkil sistemi sarsmaya, kadınların cinsel obje olarak görülmesini değiştirmeye ve kadınların eğitim ve kariyer hakkını teşvik etmeye çalışıyordu: “Bu sefer vurgu; eşit iş, eşit kariyer ve eşit eğitim olanakları için eşit hak üzerindedir.” Bu akım ayrıca aile planlaması, kürtaj, çocuk bakımı, evlilikte tecavüz, aile içi şiddet, sosyal refah ve boşanma gibi konularla da ilgileniyordu.⁸

1980 ve 1990’larda feminist bilincin yeşerdiği bir kültürde doğan Üçüncü Dalga feministleri, sahte teori, çok kültürlülük ve bireyler arasındaki farklılıklara eğildi. Fransız feminizmi ve özellikle kadın bedenine yaptığı vurgu, dekonstrüksiyon, postmodernizm ve postyapısalcılık gibi ideolojilerle birlikte, bu son dönem feministleri üzerinde büyük etki yarattı. Fransız feminizmi, Birleşik Devletler ve Büyük Britanya’daki toplumsal temelli hareketlerin

⁵ *A Vindication of the Rights of the Woman with Strictures on Political and Moral Subjects* (Boston: Peter Edes, 1792); (New York: Bartleby.com, 1999), www.bartleby.com/144/ [21 Nisan 2006/05.01.2009]’dan aktaran Grant, *age*, 13.

⁶ Paula Bartley, *Votes for Women, 1860 – 1928* (Londra: Hodder and Stoughton Educational, 1998), ’den aktaran Grant, *age*.

⁷ Friedan’ın İkinci Feminizm Dalgasına katkıları hakkındaki tartışma için bakınız Rosemarie Tong, *Feminist Thought: A Comprehensive Introduction* (Boulder ve San Francisco: Westview Press, 1989), 22f’den aktaran Grant, *age*, 14.

⁸ Helen Jones, *In her own name: A history of women in South Australia* (Adelaide, Güney Avustralya: Wakefield Press, 1994), Güney Avustralya Devlet Kütüphanesi için yazar tarafından kısaltılmıştır (North Terrace Adelaide, Güney Avustralya, 2001); aktaran Grant, *age*, 15.

aksine, entelektüelleri odağa almasıyla, ayrı bir çalışma alanı teşkil eder. Fransız feminizmi, kavrayış ve değişiklik aracı olarak gördüğü psikoloji ve dilde yoğunlaşır, bedeni ve kişinin sosyal ve cinsel kimliğini ele alır. Fransız çizgisi, feminizmi, “Derrida ve Foucault aracılığıyla Postmodernizm/Postyapısalcılığa götürmüştür.”⁹ Aşağıda sıralanan Fransız feministleri bu kültürden çıkan farklı fikirleri örnekler. Buradaki tanımların kısalığına karşın aslında kavramların kendisi karmaşık ve değişkendir. Fransız feminizmi kategorisi, Birleşik Devletler ve Büyük Britanya’da temelde toplumu vurgulayan önceki feministlerin tersine, Fransızların psikolojik ve zihinsel vurguya karşı eğilimlerini başkalaştırma aracı olarak görülebilir.

Anti-özcü Fransız düşünür Simone de Beauvoir (1908-86) *Le deuxième sexe* (1949)¹⁰ başlıklı klasik feminist metninde, 1970’ler ve sonrasında vücut bulacak pek çok feminist çalışmanın temelini atmıştır. Ünlü “Kişi kadın doğmaz, kadın olur / kadın doğulmaz, kadın olunur”¹¹ cümlesi, biyoloji, cinsellik ve sosyal işlerselliğe (*social performativity*/performans olarak cinsel kimlik kuramı -*performative theory* ve *queer theory* çalışmalarını radikal biçimde etkilemiştir) ilişkin bir soru yağmurunu başlatmıştır. Çünkü toplum kadını annelik, duygusallık ve doğayla, erkeği ise otorite, rasyonellik ve kültürle eşleştirir; yani kadına ikinci derecede rol verir. Kadın sadece ikinci derecede değildir, aynı zamanda biyolojik niteliklerinden dolayı anormaldir, erkeğin “olumsuz öteki”dir. Kimin duyulacağını, neyin kabul edileceğini, neyin marjinalleştirilip değersizleştirileceğini, her zaman olmasa da, genelde normallik belirler. Toplumun kendilerine biçtiği rolü sessizce kabul etmek yerine insanların kendi kimlik ve rollerini seçebileceğinde ısrar eden de Beauvoir, Batı ülkelerinin çoğunda olduğu gibi toplumsal yapıya meydan okur.

Jacques Lacan (1901-81) kişinin kimliğini biçimlendirmede şekillendirici bir rol oynayan dilin, bir kültürde birbiriyle ilişkili işaret, rol ve ritüelleri iletme yollarını inceler. Feminizme en çok yaklaştığı nokta ise, içinde anlamın eril olarak yapılandırıldığı ve toplumsal açıdan bağlama oturtulduğu dilden dolayı, kadınların toplumda sürekli yabancı olduğu inancıdır. Lacan’ın “sembolik düzen” terimi, her toplumu bir dizi ilişkili işaret, rol ve ritüelin yönettiğini öne süren antropolog Claude Lévi Strauss’un çalışmalarından çıkmıştır. Dil, çocukların kendi öz-kimliklerini oluşturma aracı haline gelir. Bir çocuk “sembolik düzen”i toplumsal cinsiyet ve rolleriyle birlikte içselleştirdiği zaman¹² topluma katılabilmektedir. Dr. Mary Klages konuyla ilgi şöyle yazar:

Sembolik Düzendeki bir pozisyon almak için toplumsal cinsiyetle işaretlenmiş bir kapıdan geçersiniz. Kızların pozisyonu erkeklerinkinden farklıdır. Erkekler Fallus’a (erkeklik organı) kızlardan daha yakındır... Bu (Erkek) Fallus, Tanrı düşüncesidir, ataerki kültür düzenidir, nihai kültür fikridir, dünyadaki her şeyi yöneten pozisyonudur.¹³

Lacan’ın fikirleri, özellikle Hélène Cixous ve Julia Kristeva’nın yazılarıyla can bulan düşüncelere sahip Fransız postmodern feministleri hem etkilemiş, hem kamçılamıştır. Hélène Cixous (d.1937), erkek ve kadınların yazılarında kendi cinsiyetlerini ifade etme olasılığı üzerinde durur. Erkekler, “sembolik düzen”in kesinlikle dayattığı standartlarla sınırlanmış bir şekilde yazar ki, bu tarz, kültürün “babalar yasasını” tanımlar ve destekler. Diğer taraftan kadınlar “açık ve çoklu, değişken ve ritmik, zevk ve belki de daha önemlisi olasılıklarla dolu” bir biçimde yazarlar.¹⁴

⁹ Beasley, *age*, 48’den aktaran Grant, *age*.

¹⁰ Simone de Beauvoir, *The Second Sex*, çev. H.M. Parshley (New York: Vintage Boks, 1974), ‘den aktaran Grant, *age*, 16.

¹¹ Sarah Gamble, *The Routledge Critical Dictionary of Feminism and Postfeminism* (New York: Routledge, 2000)’den aktaran Grant, *age*.

¹² Rosemary Tong, *Feminist Thought: A Comprehensive Introduction* (Boulder, CO ve San Francisco: Westview Press), 220’den aktaran Grant, *age*, 17.

¹³ Mary Klages (Online konferans, University of Colorado, Boulder. Son güncelleme, 8 Ekim 2001), www.colorado.edu/English/ENGL2012Klages/lacan.html [19. 04. 2006]’den aktaran Grant, *age*.

¹⁴ Tong, *age*, 225’den aktaran Grant, *age*.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013



Cixous bu konuda şöyle der: “[Bir Kadının] yazını, kenar çizgilerini belirtmeden ya da ayırt etmeden sadece akar gider... Kadın diğer dillerin konuşmasına izin verir –ne gizlilik ne de ölüm bilen 1000 dilin dili... Onun dili içermez, taşır; geri çekmez, mümkün kılar.”¹⁵

Julia Kristeva (d.1941) ise çocukların kendilerini ebeveynlerinden hangisiyle özdeşleştireceğini seçtiğine inanır. Otomatik olarak “femineni” kadınla, “masküleni” erkeklerle bağdaştırmaktan ziyade, kendisini annesiyle özdeşleştiren erkek çocuklar, “femenin” bir modla yazabilir -ya da tersi. Kristeva’nın “annelik alanı” olarak adlandırdığı şey, “sembolik düzen”in doğrusal, sıralı/lineer zamanının aksine, dairesel ve sonsuz zaman kavramıdır. Ritim, ses ve rengi vurgulayan ve söz dizim ile dil bilgisini kıran yazılar feminenlik sergiler ve bastırılmış değildir.¹⁶

Luce Irigaray ise kadın bedenlerinin, özgürlüğün kapısını açan anahtara sahip olduğunu düşünür. Irigaray, kadınların bir şekilde, asla dile dayanmayan bir biçimde kendi benliklerini bulmalarını ister. Dil, kadınları eril kavram ve ifadeler kullanmak zorunda bırakırken, dolayısıyla da “[kadını] (eril) süjenin oto-etkisine hizmet eden bir sistemin ya da anlamın tuzağına düşürür.”¹⁷ Irigaray’a göre kadın, erkekten tamamen farklıdır ve kendini erkeğin diline bağlı olmayan biçimlerde ifade etmelidir.

Diana Fuss, *Essentially Speaking* adlı kitabında birbirine taban tabana zıt iki felsefeyi açıklar: Birincisi; özcülük, “nesnelerin gerçek, doğru özüne duyulan inanç” – kimliği meydana getiren, değişmeyen, sabit özellikler (doğal özlerimiz biyolojimizden kaynaklanır) ve ikincisi; konstrüksiyonizm, kimliğimizin sosyalleşme yoluyla şekillendiği düşünce.¹⁸

Bazı feministler toplumsal yapının kişinin kimliğini etkileme şeklini vurgulamak adına “biyolojik cinsiyet” (*sex*) yerine, toplumsal rolü gösteren “toplumsal cinsiyet” (*gender*) terimini tercih ederler. Joan Wallach Scott *Gender and the Politics of History* adlı kitabında “Son dönem feministlerin, toplumsal cinsiyeti, cinsler arasındaki ilişkinin toplumsal organizasyonu olarak tanımladığını” yazar.¹⁹ Bu tanıma göre biyolojik oluşumun, kişinin cinsiyetiyle neredeyse hiç ilişkisi yoktur. Scott şunları da ekler: “Toplumsal cinsiyet, siyasi ve toplumsal eşitlik vizyonuyla bağlantılı bir şekilde yeniden tanımlanmalı ve yapılandırılmalıdır.”²⁰ Bu da yeni konuların tanımlanmasını, mevcut akademik çalışmaların temellerinin ve standartlarının eleştirel açıdan yeniden incelemesini ve toplumsal cinsiyetin bir inceleme kategorisi olarak dâhil edilmesini gerekli kılar.²¹ Geçmiş, günümüzü biçimlendirdiği için, tarihçilerin cinsel roller ve sembolizm üzerinde durması gerekir.

What Can She Know? adlı kitabının ikinci bölümünde feminist düşünür Lorraine Code, eril özcülüğün özelliklerini ele alır: emprisizm/deneycilik, rasyonalizm ve nesnellik: “Temel erillğin özellikleri, erkekler arasındaki farklılıkları ortadan kaldırır... güç ve mülkiyet, siyasi ayrıcalığı olan beyaz ve elit bir erkek grubunun tipik özellikleridir.”²² “Duyguların, bilginin yapılandırılmasında

¹⁵ Hélène Cixous, “The Laugh of Medusa”, *New French Feminism*, Elaine Marks, Isabelle de Courtivron, 245 – 64 (New York: Schocken, 1981), 256’dan aktaran Rosemary Tong, *Feminist Thought: A Comprehensive Introduction* (Boulder, CO ve San Francisco: Westview Press), 225’den aktaran Grant, *age*.

¹⁶ Tong, *age*, 229 – 231’den aktaran Grant, *age*, 18.

¹⁷ Lucy Irigaray, *This Sex Which Is Not One*, çev. Catherine Porter (Ithaca, NY: Cornell University Press, 1985), 32’den aktaran Tong, *age*, 227’den aktaran Grant, *age*.

¹⁸ Diana Fuss, *Essentially Speaking: Feminism, Nature & Difference* (New York ve Londra: Routledge, 1989), 4 -5’den aktaran Grant, *age*, 19.

¹⁹ Joan Wallach Scott, *Gender and the Politics of History* (New York: Columbia University Press, 1999), 2’den aktaran Grant, *age*.

²⁰ *age*, 50’den aktaran Grant, *age*.

²¹ *age*, 29’den aktaran Grant, *age*.

²² Lorraine Code, *What Can She Know?: Feminist Theory and the Construction of Knowledge* (Ithaca, NY ve Londra: Cornell Univ. Press, 1991), 54’den aktaran Grant, *age*, 20.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013



gerekli olabileceğini algılamak, neredeyse imkânsızdır”²³ Eğer bilginin temelini sadece nesnel rasyonellik oluşturuyorsa, o zaman duyuculuk anormal olanı, ilgisiz “öteki”yi simgeler.

Üçüncü Feminizm Dalgası, özcülük ile, feminen ötekiliğin olumlu yanlarını belirlemeye çalışır. Feminist bilimci Celia Roberts’ın “*Biological Behaviour? Hormones, Psychology and Sex*” başlıklı makalesi, özcülüğün, bilimsel ve psikolojik düşüncenin alanı ile etkileşiminden söz eder.²⁴ Klasik ve özcü uçları temsil eden biyolojik deterministler, bütün beyin ve davranışsal öğelerin doğrudan cinsiyet hormonlarından kaynaklandığına inanır. Bu görüşe katılmayan bilimciler ise hormonların erkek ve kadın arasında çok az farklı davranışa neden olduğunu, asıl önemli farklılıkların toplum ve kültürden kaynaklandığını savunur.

Bir feminist perspektif, akademisyenleri, analitik metodolojilerini geleneksel metodlarla kısıtlayanlardan farklı sorular sormaya yöneltir. Böylece feminist müzikoloji, alan dışında sınırları genişletecek ve müzik analizine konu verecek - dekonstrüktivizm, postmodernizm, postyapısalcılık ve performativite gibi – önemli düşünce akımlarına dikkat çeker.

Müzikolog Ruth Solie konuya ilişkin şöyle der:

Hiç şüphe yok ki, şimdiki haliyle akademik feminizm, postmodernizm olmasaydı bu şeklini alamazdı... Postyapısalcılık ve dekonstrüktivizmle birlikte yeni akademik yaklaşımlar zincirine kültürel ve postkolonyal çalışmalar ile *queer* teori de eklendi... bütün bu analiz çeşitleri, temelde kültürdeki farklı güç ilişkilerinin rolü ve sunum şekilleriyle birlikte, anlamı meydana getiren toplumsal süreçlerle ilgilenir... toplumsal kimlik, neyin bilindiğini, bilginin nasıl kullanıldığını ve sunumun nasıl yapıldı, nasıl yorumlandığını kapsar.²⁵

Jacques Derrida (1930-2004) evrensel ve değişmeyen gerçeklerin varlığına karşı çıkar ve ötekiliğin olumlu yönünü vurgular. Derrida’ya göre karmaşık kültürel kodlar yüklenmiş olan dil, belli bir bağlamda yalnızca tek anlam içermez. Dolayısıyla dilin bütün insani deneyimleri içine alabilmesi için dekonstrüksiyondan²⁶ geçmesi ve bütün sabitlenmiş anlamların sorgulanması gerekir. Derrida, dildeki gizli toplumsal kodları ve insanlığı biçimlendirdiği ve tanımladığı pek çok biçimi açığa çıkarmaya çalışır. Örneğin karşıtlarıyla eşleştirilen zıt ikilikler, genelde kadınlara ya da onlarla özdeşleştirilen değerlere karşı ayrımcılık içerir.

Dekonstrüksiyon, mevcut tarihi bilgi ve bilimsel doğruları sorgulayarak ve psikoloji ve eleştirel araştırma ile birlikte çalışarak en büyük etkilerden birini akademik feminist bilim üzerinde göstermiştir. Joan Wallach Scott, feminist bilim adamlarını “analiz yöntemlerini gözden geçirmeye, kanılarını açıklamaya ve değişimin nasıl olduğu hakkında ne düşündüklerini anlatmaya” çağırır²⁷ ve ekler: “Anlama ulaşmak için kişisel özneyi olduğu kadar, toplumsal organizasyonu da ele almalı ve bunların ilişkilerinin doğasını ortaya çıkarmalıyız. Çünkü her ikisi de toplumsal cinsiyetin nasıl işlediğini ve değişimin nasıl gerçekleştiğini anlamamız için gereklidir.”²⁸ Eleştirel bir feminist, kadın/erkek farklılıklarının işleyişini düzenli olarak değerlendirmek, nihai “gerçeğin” varlığını kabul etmemek durumundadır. Amaç, benzerlik değil, içinde “farklılığın eşitlik demek olduğu” daha karmaşık, tarihi olarak değişken bir çeşitliliği kabul etmektir.²⁹ Tarihçiler mevcut kanılara, özellikle de tarihin “yaşanmış gerçekliği sadakatle belgelediği” kanısına, meydan okumalıdır. Bu, gerçek bir dekonstrüktif feminist duruştur.

²³ *age*, 46’dan aktaran Grant, *age*.

²⁴ *National Women’s Studies Association Journal* 12/3 (Kasım 2000): 1-20’den aktaran Grant, *age*.

²⁵ Solie, “Feminism”, 665’den aktaran Grant, *age*, 21.

²⁶ Dekonstrüksiyon/yapıbozum.

²⁷ Scott, *age*, 5’den aktaran Grant, *age*, 22.

²⁸ *age*, 42’den aktaran Grant, *age*.

²⁹ *age*, 174’den aktaran Grant, *age*. Bu kavram sadece kadın/erkek ilişkileri için değil aynı zamanda ırk, etnik köken ve sınıf ilişkileri için de geçerlidir.

Çoklu, karmaşık süreç ve yorumları kapsadığı için tanımlaması zor olsa da, postmodernizm, feminist akademik düşünceyi son derece etkilemiştir. Jean-François Lyotard (1924-1998) postmodern yaratıcılığın önceden belirlenmiş hiçbir kurala göre işlemediğini ve hiçbir kategoriye göre yargılanamayacağını belirtir. Çoğulculuk, eklettisizm ve rölativizm, postmodern düşünce süreçlerini tanımlayan kavramlardan sadece bazılarıdır. Postmodernizm, sınırları siler (örneğin elit sanat ile popüler kültür arasındaki), teknoloji, anti-elit ve çoklu yorum kabulüne karşı açıklık/tarafsızlık sergiler. Bu çoklu yoruma, dinleyici ve okuyucu da dâhildir. Feministlere göre postmodernizm, yeni ve değişken fikirler de dâhil, gelenek üzerinde yorum yapılabilecek bir forum olarak görülür.

Ruth Solie, günümüzdeki haliyle akademik feminizmin, postmodernist düşünce bütünü olmadan bu hale gelemeyecek olduğunu belirtir. Postmodernizm, postyapısalcılık ve dekonstrüksiyonla birlikte, kültürel ve postkolonyal çalışmaları ve *queer* teoriiyi içine alır. Ancak ne bu akımlar ne de feminizm, tamamen postmodernizm ile tanımlanamaz. Ancak tümü, ortak ilgi ve yargılara sahiptir ve hepsi, anlamı oluşturan sosyal süreçlerle, kültürdeki farklı güç ilişkilerinin rolüyle ve ifade biçimleriyle ilgilenir.

Feminizm ve postmodernizm, ideolojilerin metinler ya da sanat yapıtları gibi ifadeler aracılığıyla yeniden üretilme biçimlerine karşı yoğun bir ilgiyi paylaşır. Bu tutum, feminist müzikolojide -örneğin çok tartışılan cinsiyet etkileşiminin bir ifadesi olarak düşünülen, klasik sonat formunun hâkim ve pasif temalar arasındaki bir etkileşimi içerip içermediği sorusunda ya da kadınların operadaki müzikal ifadeleri üzerine yapılan araştırmalarda- oldukça görülen bir etkinliktir. Bir müzikal yapıta bu şekilde yaklaşmak ve böylesi bir okuma yapmak, geleneksel salt müzik (*absolute music*) anlayışına meydan okumayı gerektirir.

Postmodern düşünce, feminizmin özel yaşamla kamusal yaşam arasındaki ayrılığı reddedişine yakın olup, sınırları aşmaya meyillidir. Bu duruma en güçlü katkılardan biri, senteze dayalı ve bütün disiplinleri kapsayan bir eleştirel teoriyle sonuçlanan radikal disiplinlerarasılıktan gelir. Ancak, postmodernizmin, tartışmaları çözmeyi reddetme prensibi nedeniyle siyasi açıdan belirsizlik içerirken; feminizmin, net bir etik bağlılık üzerinde ısrarcı olduğu gözden kaçırılmamalıdır.

Toplumsal ilişkilerde güç üzerine çalışmalar yapmış olan Michel Foucault (1926-84), “büyük anlatıcıları...görünüşler, dönemler, eğilimler, olay dizileri evrenini... kısacası tarihte neyin *hakiki/öz* olduğunu bulma olasılığını...” reddetmiştir.³⁰ Onun bakış açısına göre insanlar güce sahip değildir, ondan ziyade hareketlerinde ve toplumsal ilişkilerinde güce başvururlar.³¹ Tek bir merkezi kuvvet yerine yer değiştiren, parçalara ayrılan ve karışık kuvvetler olan bir anlam ve güç kavramı, postyapısalcılığı örnekler. Feministler postyapısalcılığın güç psikolojisini özellikle cinsi iktidarı olan bir kavram olarak görürler. Kadınlar toplumsal ve kişiler arası güç ilişkilerini değerlendirmeyi seçebilir ve kendi adlarına güç uygulayabilirler. Güç, çoklu ve değişken olduğu için, kadınlar, güç ilişkilerini kaydırıp, yeniden dengelemeye ve gücün kendi gerçekliklerini şekillendirme potansiyeline ilişkin bilinci arttırmaya çalışabilirler.

Postyapısalcı bir görüşe göre, kadınlar (ve erkekler) kendi kimliklerini seçebilir. Çünkü benliklerini önceden belirleyen, inşa edilmiş bir özleri yoktur. Bazı yazarlar, toplumsal cinsiyetin kültürde ‘performatif’ (Judith Butler) ya da ‘temsili’ (Teresa de Lauretis) uygulamaları ifade ettiğini düşünerek, cinsiyeti öğrenilmiş bir olgu olarak görmekte ve cinsiyet kavramlarının neden zamana göre değişip, kültürlere göre farklı şekiller aldığını açıklamaktadır. Yirminci yüzyılın

³⁰ Andy Blunden, “PostStructuralism”, <http://home.pacific.net.ua/~andy/works/foucault.htm>’den aktaran Grant, *age*, 23.

³¹ Beasley, *age*, 20’den aktaran Grant, *age*, 24.

sonlarında Birleşik Devletler’de feminist Judith Butler tarafından öne atılan bu kavram, özellikle toplumsal cinsiyet ve *performativity*³² (edimselcilik) fikrini etkilemiştir.

Çağın önde gelen radikal feministlerinden biri olan Judith Butler kişinin toplumsal cinsiyetinin sabit olmadığını, aksine akışkan ve değişken olduğunu savunur. Butler, *Gender Trouble*’da konuya ilişkin şu yorumu yapar: “toplumsal cinsiyet ifadelerinin altında yatan bir toplumsal cinsiyet kimliği yoktur aslında... kimlik, tam da kendi sonuçları olduğu söylenen ‘ifadeler/dışavurumlar’ tarafından meydana getirilir.”³³ Profesör David Gauntlett, Butler’in kitabında savunduğu bu fikirleri özetler:

Toplumsal cinsiyet bir performanstır; evrensel anlamda *kim olduğundan* çok, belli zamanlarda *ne yaptığınızdır*. Butler, geleneksel olsun ya da olmasın bir toplumsal cinsiyet performansına güvendiğimizi savunur; dolayısıyla toplumsal cinsiyet performansı *sergileme* sorunu değil, performansın alacağı biçimdir. Bu konuda farklı olmayı seçerek toplumsal cinsiyet normlarını ve maskülen/feminen ikiliğini değiştirebiliriz. Bu şekliyle kimlik düşüncesi serbestçe hareket eder ve bir “öz”e bağlı değildir. Ondan ziyade bir performans ve *queer teorisinin* kilit fikirlerinden biridir. Bu açıdan bakıldığında kimliklerimiz, toplumsal cinsiyet yüklenmiş olsun ya da olmasın, kendine ait içsel bir “öz” değil, performanslarımızın dramatik (nedeni değil) sonucudur.³⁴

Butler’in *performativity* hakkındaki bu görüşleri, De Beauvoir’da da görülür; Beauvoir “toplumsal kadın” kişilik listesine sadece eş ve anneleri değil, fahişeleri de ekler.³⁵

Müzikolojinin Disiplinlerarasılık Özelliği

Disiplinlerarası araştırma, feminist çalışmalarındaki en önemli yeniliklerden olduğu gibi, feminizmin müzik çalışmalarına nasıl yöneldiğinin en doğru örneklerinden biridir. Dekonstrüktivist, postmodernist, postyapısalcı feminist makaleler hakkındaki, yine feminist bakış açısı ile kaleme alınmış kritikler sonucunda ortaya çıkan eleştirel duruşlarla birlikte feminist müzik; özellikle müzikoloji, müzik teorisi ve performansı olmak üzere son yıllara kadar birbirinden ayrı olan disiplinleri bir araya getirmeyi niyetler.

Müzik kuramcılarının çalışmalarının hiçbir pratik uygulama içermediği görüşü, bazı çevrelerde hâkimdir. Bu görüş, özellikle kuramcılarının çalışmalarının aşırı derecede entelektüel ve performanstan uzak olduğunu düşünen yorumculara ve aittir. Müzik kuramcısı ve teorisyenleri, yorumcuları ve müzikologları olmak üzere, disiplinler içinde disiplinlerarası çalışmaya en fazla açık olanın müzikologlar olduğu söylenebilir. Bu nedenle, müzikologların, feminist konulara diğer kuramcılardan önce eğildiği görülür.

Patrick McCreless’e göre müzikoloji ile müzik teorisinin paylaşacak çok şeyi vardır. “Analizin yoruma, yapının hermenotiklere³⁶ dönüştüğü kavşakta, ...metodolojilerin çoğulluğunun doğal olarak analitik, eleştirel ve tarihsel düşünmeye götürdüğü müzikal çalışma alanında

³² Gender performativity; toplumsal cinsiyet performansı/ıcrası ya da cinsiyet işlerselliği olarak çevrilebilir.

³³ Judith Butler, *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity* (New York: Routledge, 1990), 25’den aktaran Grant, *age*.

³⁴ David Gauntlett, (1998), <http://www.theory.org.uk/ctr-butl.htm>’den aktaran Grant, *age*, 25.

³⁵ Tong, *age*, 210’den aktaran Grant, *age*.

³⁶ *Hermeneutics*: yorumbilgisi/yorumsama/tefsir ilmi. 19.yy’da ortaya çıkan anlam bilim teorisidir. Metnin detaylı okumasının ve incelenmesini vurgular. Araştırmacı metindeki anlamı keşfetmeye çalışır. Metni çalışırken her okuyucu metne kendi öznel deneyimini getirir. Okuyucu metni bir bütün olarak özümsemeli, sonra da parçaların bütüne nasıl bağlandığını anlamaya çalışmalıdır. Diğer bir deyişle, gerçek anlam nadiren yüzeyde görünürdür. Kişi gerçeğe, metnin detaylı bir çalışması ile ulaşır.

buluşurlar.”³⁷ Analiz ve yorumun kesiştiği yerde, tarihsel farkındalık, analizi derinleştirip zenginleştirebilir; analiz de eleştirel tarihsel yorumu...

Bu “Yeni Müzikoloji” müzikte bağlamsallığı ve temsili savunurken, müziğin kültürel ve tarihi bağlamdan ayrılabilceği fikrini reddeder. Kadın meselelerinin yanı sıra, etnomüzikoloji, siyahların müziği ve popüler müzik gibi önceden dışlanmış alanlara da kucak açar. Milliyetçilik, stil ve tür gibi geleneksel konulara ek olarak, sınıf, çağ, etnisite ve toplumsal cinsiyet farklılıkları gibi güçle ilgili konuları da içine alır. Yeni Müzikolojiyle bilimsel anlamda ilgilenmek, hem cinsiyetleştirilmiş bir sosyal düzen ürünü, hem de bir bildirisi olarak müzik hakkında eleştirel çalışmalar yapmayı, kadın müziklerinin yeniden önem kazanmasıyla ilgili çalışmaları, ayrıca hem kadın hem de erkeklerin bireysel eserlerindeki toplumsal cinsiyeti yorumlamanın -ya da ona direnmenin-, performativite, müzik üretimi ve icrası ve *queer* çalışmalar üzerindeki sosyal bağlam etkisinin, edinilen bilgeliğin, estetik değerleri yöneten standartların, yetenek ve zekâ kavramları ile kanon oluşum sürecinin eleştirel incelemesini kapsar. Bütün bunlar Alman estetikçi Eduard Hanslick (1825-1904) tarafından ortaya atılan “salt müzik” (*absolute music*) düşüncesi başta olmak üzere belli başlı on dokuzuncu yüzyıl müzikoloji kavramlarından uzaklaşmayı temsil eder. Hanslick’e göre doğru müzik, yalnız kendisiyle ilişkili olarak anlaşılmalıdır. Müzikal arılık, müzik dışı çağrışımlarla değil sadece tonal olarak ilerleyen formlarda yatar. Bu görüş, rasyonel Aydınlanmacı değerlerin müzik estetiğini nasıl etkilediğinin açık bir örneğidir. Buna karşılık Ruth Solie “soyut ve ‘eksiksiz’ olarak algılanması istenen bir müziğin doğuşunun, başlı başına tamamen kültürel anlamla yoğrulmuş bir fenomen olduğuna” dikkat çeker.³⁸ İngiliz müzikolog Daniel Chua ise şuna dikkat çeker:

Salt müzik (*absolute music*)...ayrımcılık yapar. Gerçekten de kendisini ayrı tutarak tanımlar. “Müzik-dışı” (*extra-musical*) kategorisi ise on dokuzuncu yüzyılda “salt müziğin” olumsuz ötekisi olarak ortaya atıldı... Bu saltlık ideolojisinde tarih müziğin dışında kalır... Bu saltlık, gerçeğin bir koşulu değildir... Tarihçiyi susturmak için tasarlanmış bir stratejidir. Sonuçta tarifi imkânsız derecede yüce bir müziğe uygun tek cevap, sessizliktir.³⁹

Feminizm, dekonstrüktivizm, postmodernizm, postyapısalcılık gibi düşünce akımlarıyla birlikte yenilenmeyi ve feminizmin geleceğini etkileyecek diğer yakından ilgili entelektüel akımlarla olan etkileşimini sürdürmektedir. Anlayışını hem erkek hem de kadın deneyimlerine uygulamayı öneren bir feminist düşünce uzantısı olarak ‘toplumsal cinsiyet’ çalışmaları giderek önem kazanmaktadır. Bazı feministler, cinsiyetin, analitik kavram olarak oynadığı güçlü rolün farkına varıp, akademik feminizmi daha geniş bir arenaya taşıyacağını düşünerek bu gelişmeyi iyi karşılamaktadır. Diğerleri ise feminizmin eleştirel üstünlüğünü arka plana atma ve kadınları eski görünmezlik çağına geri gönderme eğiliminden korkmaktadır. Biyolojik ve toplumsal cinsiyet ile cinselliğin etkileşimi ise, dominant kültürdeki ‘maskülen’ ve ‘feminen’ olmak üzere sadece iki kategoriye sahip uygulaması nedeniyle özellikle teorik ve estetik sorular ortaya atmaktadır. *Queer* teorisi bilimcileri ile feministler (çoğu her ikisi de), pek çok başat sorunun ortak olduğu bu alanda sık sık birlikte çalışmaktadırlar.⁴⁰

Feminizm, ırk, etnik köken ve sosyal sınıf çalışmalarıyla ilişkisini de yeniden değerlendirmektedir. Güç ilişkilerinin rolünü ortaya koyan bir kültürel üretim teorisi geliştirme

³⁷ Patrick McCreless, “Music Theory and Historical Awareness”, *Music Theory Online (MTO)* 6:30 (Ağustos, 2000), <http://mto.societymusictheory.org/issues/issues.html>’den aktaran Grant, *age*, 28.

³⁸ Solie, “Feminism”, 665’den aktaran Grant, *age*, 29.

³⁹ Daniel K.L.Chua, *Absolute Music and the Construction of Meaning* (Londra: Cambridge University Pres, 1999), 4 – 5’den aktaran Grant, *age*.

⁴⁰ Ruth A. Solie, <http://www.oxfordmusiconline.com> [05.07.2009].

eğiliminde olan feminizm –diğer disiplinlerde olduğu gibi müzikolojide de- cinsiyet sistemiyle ortaklaşa çalışan diğer sistemlerin varlığını fark etmiştir. Feminizmin akademik ve aktivist açılımları genişledikçe, müzikoloji de kültürel rölativizm sorunu ile, cinsiyet ve cinselliğin diğer toplumsal hiyerarşi biçimleriyle ilişkisi konusunda gittikçe daha fazla ilgilenmektedir.

Müzikologlar, Batı kanonunun yeniden yorumlanması bağlamında kadın bestecilerin katkılarının disiplinlerarası ve sosyo-kültürel bağlamda incelemesi gerekliliğini benimsemişlerdir. Kadın bestecilerin “müzikal sesi” için arayışlar, ilk olarak Nancy Reich ve Marcia Citron tarafından Clara Wieck Schumann ile Fanny Mendelssohn Hensel’in hayatları ve eserlerine ilişkin tarihsel kayıtlarda ele alınmıştır. Feminist eleştirinin canlanmasıyla birlikte, sıklıkla *queer* teorisi olarak ifade edilen eş-cinsiyete yönelme, psikolojik göstergeler ve bunların müzikal kompozisyonla ilişkisi, toplumsal cinsiyetin biyolojik kodlaması ve kadınların müzik alanında maruz kaldığı ataerkil baskılar gibi 21. yüzyılın önde gelen yönelimlerini de içeren ilgili alt-disiplinler ortaya çıkmıştır.

Feminizm ve Müzikoloji

Feminist akademisyenler, söz konusu olan bu farklı ve karmaşık felsefi meseleleri farklı şekillerde kullanır; bununla birlikte çoklu yorumlar ve disiplinlerarası perspektifler, akademik feminist yönelimlere olanak tanır. Birbiriyle ilişkili ve birbirine bağlı pek çok düşünce sistemi, bireysel ve birleştirilmiş karmaşıklıklarıyla birlikte, spesifik bir feminist müzik estetiğini tanımlamayı zorlaştırır. Bu yargı, özellikle kadın bestecilerin cinsiyetlerinden sıyrılarak beste yapıp yapmadığı, müzik hakkında yazıp yazmadığı, yorumlayıp yorumlamadığını belirleme çabalarında görülür. Bazı araştırmacılara göre feminist müzik estetiğini tanımlamak risk yaratmak olabilir de, olasılıkları keşfetmek, kadınların müziğe katılımlarıyla ilgili heyecan verici ve önemli konular açar.

Feministlerin (özellikle Mary O'Brien'in) kullandığı *erkek egemen* terimi, erkekler tarafından ve erkekler hakkında yazılan kanonik tarihlerin ve teorilerin, erkek bakış açısını evrensel deneyim ve gerçeklik olarak gösterdiği düşünce biçimine işaret eder. Feministler, tarihi ve kültürel düşünceyi yeniden yazar, tanımlar ve oluşturur. Amaçları “mevcut teorik bilgilerin taraflı ve cinsiyet temelli özelliğini” tamir etmektir.⁴¹

Bazı akademisyenler mevcut metinlere kadın hikâyeleri ve müziklerini eklemeye çalışmaktadır. Diğerleri bu yaklaşımı “kadınları ekle ve karıştır” (*add-and-mix*) şeklinde adlandırır; bu, onlara göre aslında aşağılayıcı bir tasarıdır, çünkü önceden var olup, erkekler tarafından tanımlanmış metinlerle başlar. “Ekle ve karıştır” fikrini reddedenler, eleştiriyi ve inkârı seçer. Onlar “*herstory*” (*history* -tarih- yerine önerilen bir kelime oyunu; erkeğin tarihine alternatif olarak “kadının tarihi”) yazmaktadırlar. Chris Beasley’nin “boz ve dönüştür” dediği üçüncü yaklaşım ise, geleneksel düşüncenin, feminist ihtiyaçları açığa çıkardığı fikrinden başlar.

Feminizmin, kendisini kadınların iyiliğine ve ‘kişisel siyasidir’ mottosuna adanmasıyla paralel bir şekilde, müzikal feminizm de çeşitli müzik mesleklerinde belirgin aktivizm içerir. Pek çok toplum, kadınların meslekteki ekonomik durumu ve gelişimini izleme zorunluluğuyla komiteler kurmuştur. Yorumcular ve besteciler, kadın müziğini teşvik etmek amacıyla organizasyonlar düzenlemekte, olanak ve başarılarla ilgili iletişimi artırmak için dergi ve bültenler yayınlamaktadır. Kadın besteciler için daha fazla olanak sağlamak üzere özel girişimlerde bulunmaktadırlar. Feminist yayın şirketleri, kadınların kayıtlı ve yayımlanmış müziklerini içeren referans kitapları ve kataloglar, kadın besteciler tarafından üretilmiş müziklerin seslendirildiği çeşitli müzik festivalleri, kadınların müziğini tanımakta ve bu konuyla ilgili bilgiyi yaymaya yardımcı olmaktadır.⁴²

⁴¹ Beasley, *age*, 5’den aktaran Grant, *age*, 26.

⁴² Ruth A. Solie, <http://www.oxfordmusiconline.com> [05.07.2009].

Feminist Müzik Eleştirisi ve Postmodernizm

Lawrence Kramer, *Classical Music and Postmodern Knowledge* adlı kitabında, müzik ve postmodernizmi birlikte ele alır. İçerisinde feminist teori, bilginin arkeoloji ve jenerolojisi (soy ağacı), psikanaliz, ideoloji eleştirisi, neopragmatizm, cinsellik tarihi ve popüler kültür çalışmaları bulunmaktadır. Kramer, postmodernizmin tanımını Lyotard'dan alır: "...rasyonel anlayışın geleneksel temellerinin birlik, tutarlılık, genellik, bütünlük ve (yapı-uygunluklarını olmasa da) otoritelerini kaybettiği kavramsal düzen."⁴³ "Postmodern anlayış stratejileri...sadece estetiklerini değil, ayrıca sosyal ve kavramsal sorumluluklarını da karşılayacak sanat eleştirisi ve tarihçilik araçları sunar."⁴⁴

Müzikal postmodernizm, geçmiş ile şimdi arasındaki sınırları yıkan, yapısal birliğe daha az odaklanan ve popüler müziğin toplumdaki yerini tanıyan bir müzik tarihi görüşü sunar. Kültürel, toplumsal ve siyasi bağlamlar, besteci, dinleyici ve yorumcu açısından anlamı tanımlar; böylece müziği anlamak için çoğul yorum gerekir.⁴⁵ Bu postmodernist bakış, "sadece müziği anlam eksikliğinden kurtararak değil, bunun yanı sıra böyle bir eksikliğin var olduğu illüzyonunu övmeyi bırakarak, insan ilgilerini tatmin eder."⁴⁶

Feminist bilim, yeni müzik yorumu ve analizi yolları bulma potansiyelini araştırır. Bu bakış açısı, disiplinlerarası yaklaşımları ve daha önce gerçek olarak kabul edilmiş olanı sorgulamayı gerektirir. Söz konusu "edinilmiş aklın" genişletilmesi, üzerinde yeniden çalışılması ve belki de atılması gerekebilir. Bu tür kararlar bir analistten diğerine, bir çalışmadan ötekine, hatta bir incelemecinin bir çalışmasından diğerine değişiklik gösterebilir. Feminist analizci ve yorumcu, müzik dışındaki geniş bir felsefe ve sosyoloji paletine uzanmalı ve sürekli olarak kendi bilgi temelini genişletmeye çalışmalıdır.

Nochlin, "neden hiç büyük kadın sanatçı (ya da besteci, matematikçi, felsefeci...) yok" sorusunun, kadın sorunu denen meseleyle ilgili hemen hemen bütün tartışmaların arka planında suçlayıcı bir biçimde çınladığını belirtir. Bu soruyu yanıtlamak için başvuru yollardan birinin, kadınlık durumunun ve deneyimlerinin kendine özgü koşullarına dayanan, hem biçimsel hem de anlatımsal nitelikleri açısından farklı ve ayırt edilebilir bir kadın üslubunun varlığını kanıtlamaya çalışmak olduğunu vurgular:

Kadınların, dolayısıyla kadın sanatçıların, toplum içindeki deneyimleri ve koşulları erkeklerinkinden farklıdır ve elbette kadınlık deneyimini ifade etmek adına bilinçli olarak bir araya gelen bir grubun ürettiği sanat, üslup açısından, kadın sanatı olmasa da en azından feminist sanat olarak tanımlanabilir. Söz gelimi Tuna Okulu mensupları, Caravaggio'nun ardılları, Pont-Aven'de Gauguin'in etrafında toplanan ressamalar, Mavi Süvariler ya da kübistler, üslup ya da anlatım bakımından açıkça tanımlanabilen belli özelliklere sahiptirler, oysa genel olarak kadın sanatçıların üslupları arasında bağ kuracak ortak bir "kadınlık" paydası söz konusu değildir. Mary Elmann'ın, "Thinking About Women" adlı kitabında ... ortaya koyduğu gibi, bu durum kadın yazarlar için de geçerlidir. ...George Sand, George Eliot, Virginia Wolf, Gertrude Stein, Anais Nin, Emily Dickinson, Silvia Plath ve Susan Sontag'ın metinleri arasında bir bağ kuracak ortak bir kadınlık

⁴³ Lawrence Kramer, *Classical Music and Postmodern Knowledge* (Berkeley, Los Angeles ve Londra: University of California Press, 1995), 5 - 6'dan aktaran Grant, *age*, 33.

⁴⁴ *age*, 'den aktaran Grant, *age*.

⁴⁵ Lawrence Kramer, "The Nature and Origins of Musical Postmodernism", *Postmodern Music/Postmodern Thought* *Postmodern music/Postmodern Thought*, ed. Judy Lochhead, Joseph Auner (New York ve Londra: Routledge, 2002): 13 - 26'dan aktaran Grant, *age*, 34.

⁴⁶ Kramer, *Classical Music and Postmodern Knowledge*, 25'den aktaran Grant, *age*.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013



özü söz konusu değildir. Kadın sanatçı ve yazarların, her durumda, birbirlerinden ziyade, aynı dönemde yaşadıkları sanatçılara ve yazarlara yakın oldukları gözlenir.⁴⁷

Kadın sanatçılara özgü olduğu iddia edilen bazı özelliklerin, erkek sanatçıların yapıtlarında da varolduğunu, bununla birlikte, bu özelliklerin (hoşluk, incelik, zarafet, içe dönüklük, kırılganlık gibi) bir dönem stiline hakim özellikleri olabildiği bilinmektedir. Bu nedenle sanatçıya ve yapıtına dair özellikler ya da konu seçileri, özünde kadınsı ya da erkeksi olarak nitelendirilebilecek bir üslubun göstergesi sayılamaz:

Kadın sanatçıların daha içe dönük, daha kırılgan, ... oldukları öne sürülebilir. Madem “erkeklik” ve “kadınlık” ikiliği temelinde değerlendirme yapıyoruz, öyleyse 18. yüzyıl Fransası'nın Rokoko üslubunun toptan “kadınsı” olduğunu söylemek daha uygun değil midir? Hoşluk, incelik, zarafet gibi özellikler kadınsı bir üslubun yapıtaşlarını oluşturuyorsa, o zaman Rosa Bonheur'ün *At Panayırı* resminde bir narinlik, Helen Frankenthaler'in dev tuvallerinde de bir zarafet, bir içe dönüklük bulmamız gerekirdi, ama nedense yok. Kadınlar ev içi yaşam sahnelerine ya da çocuk temalarına değinmişlerse, Jan Steen, Chardin ve empresyonistler de değinmiştir - Morisot ve Cassatt kadar Renoir ve Monet de bu tür konuları resimlemiştir. Sonuç olarak belli konuları seçmek ya da belli konuları seçmemiş olmak belli bir üslubun, hele hele özünde kadınsı olarak nitelendirilebilecek bir üslubun göstergesi sayılamaz.⁴⁸

Sanat yapıtında cinsiyete dair göstergeler olduğunun savunulması ve yapıta dair kimi öğelerin kadınsı ya da erkeksi olarak kodlanması eğilimindeki sorun, feministlerin, kadınlığın ne olduğuna dair anlayışından değil, sanatın ne olduğuna dair çoğunluğun paylaştığı yanlış anlayışından kaynaklanır:

Sanatın bireysel, duygusal deneyimlerin doğrudan, kişisel bir ifadesi, kişisel yaşamın görsel yollarla ifade edilmesi olduğu şeklinde saf bir görüş taşıyorlar. Sanat çoğu zaman hiç de böyle bir şey değildir, büyük sanatsa hiç değildir. Sanat üretimi, zaman içinde tanımlanmış belirli uzlaşımlara, şemalara ya da kod sistemlerine az çok dayanan ya da bunlardan bağımsız olan, kendi içinde tutarlı bir biçim dilini gerektirir ve bunların ya eğitimle, çıraklıkla ya da uzun süren bireysel deneyimlerle öğrenilmiş ya da edinilmiş olması gerekir.... sanat ne dokunaklı bir yaşam öyküsü ne de kişisel sırların fısıldandığı bir iç dökme aracıdır.⁴⁹

Müzik ve Cinsiyet Semantiği⁵⁰

Müzikte cinsiyet etkisi üzerine ilk araştırmalar, erken dönem marjinal kadın bestecilerin yaşamları ve eserlerini inceleyen feminist bilimcilerin çabalarıyla oluşmuştur. Unutulmuş biyografilerin ve kompozisyonların gün ışığına çıkarılması, eleştirmenleri söz konusu besteciler ve eserlerini geri plana iten toplumsal kısıtlamaları düşünmeye yönlendirmiştir. Buradan hareketle kadınların 20. yüzyıla kadar erkeklere tahsis edilen eğitim kaynaklarından yararlanmasının önündeki ailevi, kurumsal ve finansal engeller; müzik eğitiminin cinsiyet temelli doğası; müzikal yetenek ve yaratıcılık kavramları ile müzik repertuarlarının/müzikal kanonun oluşumundaki cinsiyet rolleri hakkında araştırmalar yapılmaya başlanmıştır.

Bu araştırmaların bir kısmı, cinsiyet konusunun, müzik eserine bağlanan ya da eserin içinde meydana gelen bir çeşit semantik içerik olduğunu öne sürer ve bu nedenle müzikte cinsiyetle ilgili çoğu eleştirel inceleme 17. yüzyıldan sonraki edebi metin içeren repertuar, özellikle opera ve şarkılar hakkındadır.

⁴⁷ Nochlin, *age*, s. 123,124.

⁴⁸ Nochlin, *age*, s. 124.

⁴⁹ Nochlin, *age*, s. 124, 125.

⁵⁰ Anlambilim, gösterge bilimin bir kolu.

Çalgısal müzikte semantik içerik araştırması ise, edebi metin olmadığından, tartışmalı bir alandır. Pek çok eleştirmen, yorumcuların cinsiyet temelli bir dile atıfta bulunduğu pasajlar belirlediğini iddia eder ve belli eserlerin formal ve teknik yapısının analizinde bu cinsiyet temelli pasajlardan yola çıkar. Örneğin, 19. yüzyıldan bu yana çoğu teorisyen, sonat formlarındaki birinci ve ikinci tema arasındaki ilişkiyi cinsiyete işaret eden terimlerle açıklamışlardır: Adolf Bernhard Marx ve Vincent d'Indy 'maskülen' ve 'feminen' karakterlerin zıtlığını tanımlar; Schoenberg ilk temanın tonik tonunu 'ataerki bir kural koyucu' olarak yorumlar.⁵¹ Ortaya çıktıkları dönem boyunca korunan inançlar üzerinde düşünmek için bu formülasyonlardan hareket eden eleştirmenler, bunları bestecilerin senfonik bölümlerinde kurduğu cinsiyet diyalektiklerini ortaya çıkaracak şekilde kullanmıştır. Bu tür yaklaşımlar 'saf' sese bile cinsiyet verilebileceği konusuna ısrarcıdır. Ancak çalgısal yapıtlarda –ve hatta edebi metin içeren yapıtlarda dahi- cinsiyete atfedilen müzikal öğelerin, çoğu zaman bestecinin niyeti dışında, eleştirmen ve araştırmacılarca belirlendiği, bu anlamda yapıt üzerine geliştirilebilecek sübjektif yorumlardan sadece biri olabileceği vurgulanmalıdır. Bir müzik yapıtında feminen ve maskülen unsurlar aramak ya da bazı unsurları feminen ya da maskülen olarak belirlemekten ziyade, bestecinin müzikal üretiminin özellikle "tür" bakımından incelenmesi, toplumsal cinsiyetin, kadın ve erkek bestecilerin üretimlerinde ne ölçüde belirleyici rol oynadığının görülmesi bakımından daha nesnel ve "özcü" olmayan veriler sunabilir. Örneğin, kadın bestecilerin müzikal üretimleri tür bazında incelendiğinde, büyük formulu –senfoni, konçerto, opera gibi- türlerden ziyade, küçük formulu türlere –piyano ve oda müziği yapıtları gibi- yöndikleri görülebilir. Bu durumun nedenleri incelendiğinde ise, kompozisyon eğitiminde cinsiyete dayalı fırsat eşitsizliğinin rol oynadığı, 20. yüzyıla dek müzik ve özelde kompozisyon eğitimine erişimi engellenen kadın bestecilerin, evlerinde kısıtlı ve daha çok icraya yönelik olarak aldıkları müzik eğitimleri neticesine, küçük formu türlere yöndikleri söylenebilir.

Yapıt, algılayan kişiye bir erkek ya da kadın eseri olduğunu hazır şekilde göstermez. Duygusal, hafif ve melodik varsayılan kompozisyonlar aynı derecede Debussy'ye, Mozart ya da Cecile Chaminade'e ait olabilir. Carol Ann Weaver'a göre "feminist estetiği kanunlaştırmak sanal ve hatta zalimce olabilir... Beethoven *dolce* yazabilir, Bach *cantabile*."⁵² Böyle bir fikir, kadınların/erkeklerin görsel-uzamsal yeteneklerini ya da zihinsel yapılarının kalıtsal olduğu varsayılan yönlerini karşılaştırma çabalarıyla mantıklı kılınmaz. Özcülüğün bu tartışmada yeri yoktur ve bu durum "kör dinleme/analiz" yoluyla anlaşılabilir. Müzik, mantık ya da kompozisyon ekolü açısından sınıflandırılıp ayrılabilen, bireysel ve özel bir tasarımdır; cinsel "tipleştirme" temelinde değerlendirilemez ve cinsiyet belirtmez.

Toplumsal Cinsiyet ve Feminist Müzik Eleştirisi

Toplumsal cinsiyet ve müzikte ortaya çıkan göstergeleri, erken opera döneminde saptanabilir olsalar da 18. yüzyıl sonu ve 19. yüzyıl boyunca edebiyat ve müzik teorisyenleri tarafından sistematik olarak kodlanmışlardır.⁵³ Adolf Bernhard Marx'ın (1795-1866) *Die Lehre von der musikalischen Komposition* (1845-1863) adlı çalışmasında karşıt olan birinci ve ikinci temaların belirlenmesi ve bunların sonat formundaki kompozisyonel manipülasyonu, müzikal materyale yüklenen maskülen ve feminen özelliklerin -ki, günümüzde "erkek ya da kadın kodlama"

⁵¹ Jeffrey Kallberg, <http://www.oxfordmusiconline.com>, [05.07.2009]

⁵² Weaver, Carol Ann. "Themes in Women's Music: Consciously Feminine?". *With A Song in Her Heart* başlıklı Konferansta sunulan bildiri. 11-12 Mart, 1994. Windsor: University of Windsor., sf.3.

⁵³ Müzikte dişi ve eril karakteristik tanımları ilk olarak 1970'lerde yapılmıştır; sözlüklere eklenmiş ve daha sonra da Heinrich Christoph Koch (1749–1816) tarafından derlenen *Kurzes Handwörterbuch der Musik für praktische Tonkünstler und für Dilettanten* (Leipzig: J. Andre, 1807). adlı eserde yer almıştır. Aktaran; Greene, *age*, 1-33.

terimleriyle ifade edilir- belirlenmesi için temel oluşturmuştur.⁵⁴ 19. yüzyıl ortalarında yaşamış Avrupalı bestecilerin kompozisyonlarında yer alan toplumsal cinsiyeti baz alan metaforların art arda gerçekleşen ve önlenmesi güç değişimi; 20. yüzyıl ve 21. yüzyılda şiddetli feminist tartışmalara temel oluşturmuş, *queer* teorisinde yer alan ilgili konuların incelenmesine ve müzikolojinin yaygınlaşmasına yol açmıştır. Edebiyat ve edebiyatın sosyo-kültürel temeli ve gelenekler üzerindeki etkileri, müzikal ölçüt ve eleştirinin gelişmesinde her zaman uyarıcı bir rol oynamıştır. Sanatsal araçlar vasıtasıyla irdelenen kadın yaşantısı ve deneyimlerine ilişkin çalışma olarak bilinen jino-eleştiri, kadınların edebiyat ve müzik tarihine yaptığı sayısız katkıları kronolojik sırayla vermiştir.⁵⁵

Her ne kadar toplumsal cinsiyet, müzikte, metinle birlikte daha kolay tanımlanabilse de, Jeffrey Kallberg “salt” müzik (*absolute music*) bağlamlarında bile toplumsal cinsiyet çalışmalarını açığa çıkarmanın... temel eleştirel müzik keşfi olarak ortaya çıktığını” gözlemler.⁵⁶ Müzik analizleri arasında toplumsal anlamın görüldüğü bir diğer alan da Susan McClary’nin feminizm odaklı çalışmalarıdır. *Feminine Endings* başlıklı 1991 yılında basılmış feminist müzikoloji kitaplarının mihengi olarak kabul gören kitabında McClary şöyle yazar:

“Bu yoğunluğun, tam da pek çok diğer alandaki sinsi seslerin feminizmin geçtiğini duyurmaya başladığı bir zamanda... oluştuğunun farkındayım. Müzikoloji mucizevî şekilde yollarını değiştirmek – ya da değerlendirmek zorunda kalmadan - pre'-den direkt postfeminizme geçmeyi başarmıştır.”⁵⁷

McClary’nin müzikteki toplumsal cinsiyetin deşifresi üzerine yaptığı tartışmalı yorumları, O’nu şu sonuca götürmüştür: müziğin yazıldığı sırada hâkim olan kompozisyonel gelenekler yoluyla kendiliğinden gelişen kodlara ek olarak, operada türeyen önceden şekillenmiş kodlar da tonal çalgısal müzikte kullanılır.

McClary, tonal müzikte tonalite, tematizm, form ve müzikal paternler hakkındaki incelemelerinin, bu geleneksel kompozisyonel prosedürlerin toplumsal cinsiyet temelli müzikal ifade arasında işlev gördüğünü savunur. Tonalitenin “amaç odaklı...dinamik, gelişimci, rasyonel olup, arzuları uyandıran ve tatmin eden mekanizmalarla yürüdüğünü” söyler.⁵⁸ McClary, tonal müzikal söz diziminin, besteci tarafından kasıtlı olarak yapılsın ya da yapılmayın, kadınları küçük düşüren cinsel konular içerdiğini ileri sürer.

⁵⁴ Adolf Bernhard Marx, *Die Lehre von der musikalischen Komposition*, c. 4 (Leipzig: Breitkopf & Hartel, 1845–1863), . Marx’ın estetik teorisiyle ilgili özet için bakınız: Carl Dahlhaus, “Ästhetische Prämissen der ‘Sonatenform’ bei Adolf Bernhard Marx”, *Archiv für Musikwissenschaft* 41, no. 2 (1984): 73–85’den aktaran Greene, *age*.

⁵⁵ jino-eleştiri (İng.): Elaine Showalter (d. 1941) tarafından kurulan ve kadınların edebi çalışmalarının analizi ve kadın tecrübesine ilişkin çalışmalara yardımcı olmak üzere yöntemler geliştiren feminist edebiyat eleştirisi okuluna atıf yapan bir terim. Showalter’ın metodolojisinin merkezinde, maruz kaldıkları sosyo-kültürel faktörler ne olursa olsun kadınların ayrı birer feminen kimliklere sahip olduğu inancı yer almaktadır. Bakınız: Elaine Showalter, “Toward a Feminist Poetics”, *Women Writing and Writing About Women*, ed. Mary Jacobus (London: Croom Helm, 1972), 22–41; aynı yazar, *The Female Malady: Women, Madness, and English Culture, 1830–1890* (New York: Pantheon, 1985).; aynı yazar, *Sexual Anarchy: Gender and Culture at the fin de siècle* (New York: Viking, 1990). Ek olarak, bakınız: Sarah Lennox, “Feminist Scholarship and Germanistik,” *The German Quarterly* 62, no: 2 (İlkbahar 1989): 161–165. Jino-eleştirel feminist eleştirisiyle ilgili kısa bir özet için bakınız: Josephine Donovan, “Toward a Woman’s Poetic”, *Tulsa Studies in Women’s Literature* 3, no:1/2 (İlkbahar/Sonbahar 1984): 99–110’dan aktaran Greene, *age*.

⁵⁶ Jeffrey Kallberg, “Gender”, *New Grove Dictionary of Music and Musicians*, 2.bs., c. 9, ed. Stanley Sadie (Londra: Macmillan, 2001): 645’den aktaran Grant, *age*, 31.

⁵⁷ Susan McClary, *Feminine Endings* (Minneapolis: University of Minnesota Press 1991), 5’den aktaran Grant, *age*.

⁵⁸ Susan McClary, *Conventional Wisdom* (Berkeley, Los Angeles ve Londra: University of California Press, 2000), 66 – 67. Kitabın üçüncü bölümünde Alessandra Scarlatti, Corelli, Vivaldi, Bach ve Mozart’ın eserleri bu bağlamda ele alınmıştır. Aktaran; Grant, *age*, 67.

Leo Treitler, müzikteki toplumsal cinsiyet ikiliği hakkındaki yazısında Jean Jacques Rousseau'nun kadınlığı nasıl ideal olanın çürütülmesine eş tuttuğunu ele alır. Rousseau, geleneksel bağlamda kadınsı olarak görülen Doğu şarkılarının “düzensiz dalgalanmalarını” Avrupa'nın “doğal, uyumlu, homojen ve mantıklı” özellikleriyle karşılaştırır.⁵⁹ Treitler, Batının biçimsel tasarımın üstünlüğüne yaptığı vurgunun “erkeklığın kutsanması olarak kolayca deşifre edilebileceğini”(çünkü formun mükemmelliği ile aklın işleyişinin tarih boyunca eril özellik olarak görüldüğünü) belirtir. Tonal müzikteki gücü, cinsel egemenliği ve kadının bastırılmasını keşfeden feminist analizlerin, diğer geçerli temsili analizleri dışladığına işaret eder. Bilim adamlarının “anlamı yansıtmak için...” “...yorum seçimi ve değerlendirme kriterleri bakımından görüş birliği bağlamına” ihtiyaçları olduğunu ileri sürer.⁶⁰

Toplumsal Cinsiyet ve Feminist Edebiyat Eleştirisi Paradigması

Avrupalı sosyal yapılarda işleyen ataerkil sistemlerin tanımlanması ve bu sistemlerin kadınların hayatlarında yarattığı baskı, ilk olarak, 20. yüzyılın ortalarında etkin olan edebiyat eleştirisi teorisinde ve antropolojik araştırmalarda ortaya çıkmıştır. Feminin kimliği ve kadının toplum içindeki yerini, kadının gösterdiği biyolojik ve psikolojik eğilimlerden çok sosyo-kültürel yapıların belirlediğini savunan feminist tarihçiler yarım yüzyılı aşkın zamandır toplumsal cinsiyet yapılarına ilişkin farklı ve çeşitli teorilerle ilgilenmektedir.

Kadınların erkeklerden farklı biçimde yazıp yazmadıkları sorunu, feminist edebiyat kuramı ve eleştirisindeki başat konulardan biridir. Helene Cixous ve Luce Irigaray başta olmak üzere, özellikle Fransız feminizminin önde gelen kuramcılarından birçoğu kadınların farklı bir “dil” ve anlatım biçimi geliştirdiklerini savunurlar. Bu farklılığı açıklarken de, kadının biyolojik özellikleri/farklılıkları ve bedeni ile “dili” arasındaki ilişkiye değinirler. Kadınlar üstündeki erkek egemen baskıyı, dilin yapısını bozarak/çözümleyerek ortaya çıkarmaya ve kadınların, *écriture féminine* olarak adlandırdıkları yazın dillerini açıklamaya yönelirler. Jino-eleştiri bilimi kadınların edebiyata olan katkılarına dair ilk tarihsel kayıtları sağlamıştır.⁶¹ 1980'lerin sonu itibarıyla *écriture féminine* -yani kadın edebiyatında “dişilik” göstergesi- kavramı edebiyat teorisyenlerinin meşguliyeti haline gelmiş ve teorisyenleri, kadın yazarların asıl metinsel içerikleriyle ilgili ciddi incelemeler yapmaktan alıkoymuştur.⁶² Söz konusu kavramın ortaya çıkmasıyla birlikte anlatının yapısal görünüşlerindeki farklılıklar, kadınlar tarafından seçilen ve uyarlanan yazı biçimleri ve metin içerisinde aranan belirgin bir kadın “sesi” önem kazanmıştır.⁶³ Benzersiz feminin karakteristiklerin somut bir örneği olarak kadınlara ait eserlerde yer alan bu popüler tanımlama, sosyo-kültürel teoriyi etkilemiş ve 20. yüzyılın sonlarındaki postyapısalcı teorilerin doğmasına

⁵⁹ Doğu müziğine ait unsurlar genellikle “kadınsı” bulunurken, Gazimihal, 1513'te I. François'nın Kanuni Sultan Süleyman'a bir dostluk göstergesi olarak yolladığı orkestradan söz eder. Kanuni bu orkestrayı dinler ve beğenir ancak bu müziğin “savaşçı ruhunu yumuşattığını” fark ederek orkestranın Fransa'ya iadesine karar verdiğini aktarır. Bknz. Gazmihal, 1939, 49-50. Avrupa müziği, Kanuni'ye göre ruhu yumuşatan ve savaşmak gibi hislerden uzaklaştıran bir müzik olarak tanımlanmıştır. Bu bakımdan, Avrupalılar'ın Doğu müziklerinde “kadınsı” olarak niteledikleri unsurların, Doğulular için “erkeksi” ve tam tersi olabileceği müzikte “kadınsı” ve “erkeksi” bulunan unsurların, kültürden kültüre değişim gösterdiği anlaşılmaktadır. Bu çıkarsama ve bağlantı için danışmanım Prof. Ruhi Ayangil'e teşekkür ederim.

⁶⁰ Leo Treiter, “Gender and Other Dualities of Music History”, *Musicology and Difference*: 37'den aktaran Grant, *age*.

⁶¹ Kadınların edebiyata olan katkılarına dair ilk tarihsel kayıtları şunlardır: Patricia Spack, *The Female Imagination* (New York: Avon, 1972); Elen Moers, *Literary Women* (New York: Anchor Press, 1976); Nina Baym, *Women's Fiction* (Ithaca: Cornell University Press, 1978).’den aktaran Greene, *age*.

⁶² Lennox, “Feminist Scholarship and Germanistik”, 162'den aktaran Greene, *age*.

⁶³ Lennox'a göre, Sandra Gilbert ve Susan Grubar tarafından kaleme alınan *The Madwoman in The Attic* (New Haven: Yale University Press, 1979) adlı eser, karşılaştırmalı edebiyat çalışmaları arasında kadın kodlamasına ilişkin en etkin tartışmadır. Aktaran; Greene, *age*.

ortam hazırlamıştır.⁶⁴ Jacques Derrida'nın yapısal çözümleme stratejileri, edebi bir metnin kendine özgü bastırılmış anlamlarının metnin kendisi kadar açığa çıktığını iddia etmiştir.⁶⁵

Derrida, psikanalist Jacques Lacan'nın (1901-1981) yarattığı dışlanan "öteki" kavramını felsefi öğretilerinde ve eserlerinde özümseyerek kullanmıştır.⁶⁶ Edebi eserlerin, sosyo-kültürel sistemlerin "ötekiyi" asimile etme, boyunduruk altına alma veya yok etme maksatlı tarihi çabalara maruz bırakılmasını ele alan postyapısalcı uygulama, içinde yer aldığı akademik disipline bağlı olmaksızın 20. yüzyıla ait politik teori ve feminist eleştiriyi tanımlayıcı terimlerden biri olmuştur. Bu, aynı zamanda kültürel materyalizm ya da "yeni" tarihselcilik olarak da bilinir.⁶⁷

Edebiyat ve estetik bilimi çerçevesinde modern kültürel materyalizm, hâkim olan sosyo-kültürel sistemler kompleksini ve bu kompleksin sanatsal üretim alanındaki etkilerini incelemeyi hedeflemektedir. Özcü bakış açılarına ilişkin değerlendirmeler, feminist eleştirmenlere karmaşık sosyal manzarayı anlamaya yardımcı araçları temin etmiş ve böylece bu görüşlerin kadınların yaratıcı uğraşları üzerindeki etkilerini belirlemelerine olanak vermiştir.

Feminen Estetik

Bazı araştırmacılar, müzikal kompozisyonda, bestecinin cinsiyetini belirten kendiliğinden oluşan özellikler/unsurlar olduğunu ve bir müzik yapıtının anlaşılabilir şekilde kadınsı ya da erkeksi kompozisyonel özellikler taşıdığını öne sürmektedirler. Kaynaklar, iki feminist düşünce akımı ortaya koymaktadır: Müzikteki feminen estetik varlığını ayırt etmeye, tanımlamaya ve yüceltmeye çalışan daha radikal sanat akımı ile ataerkilliğin kadın bestecilerin dışlanmasındaki etkisini bilen ve gereken her yola başvurarak ona karşı çıkan akım. Her iki düşünce de bahsedildiği gibi bilinçsizce atfedilen çağrışımların varlığını reddeden karşıt perspektifleri yansıtmaktadır. Diğer taraftan, kültürel feminizmin öğretilerine bağlı bir grup, kendilerini böyle bir fikir ile bağdaştırmak ve ayrı bir yaratıcı alana sahip olmak istemekle birlikte, cinsiyete dayalı farklılıklardan mutluluk duymaktadır.

Marcia Citron, kendine özgü feminen estetiğe karşı çıkar. Çünkü sadece erkek ustalardan öğrenip, "çoğunlukla onların normlarında sosyalleştikleri"⁶⁸ için kadınların kendilerine özgü, feminen bir tarz geliştirme şansı olmamıştır. Susan McClary de kadınların alınan müzik hiyerarşisini içselleştirmesinden bahseder ve şu soruyu sorar: "Farklı hedefleri ve öncelikleri olan farklı bir dünya kurmayı isteyen kadınlar için başka bir uygun kriter bulmak mümkün müdür?"⁶⁹

⁶⁴ postyapısalcılık (İng.): 1970lerde dilbilimci Ferdinand de Saussure'un (1930–2004) çalışmaları ve antropolog Claude Levi-Strauss'un (b. 1908) yazılarından ortaya çıkan eleştiri teorisi okulu. Dilin metnin dışındaki realiteye uygulanabilir evrensel bir gerçeği açığa çıkarmadığını ancak yazıda tanımlanan dünyaya ait gerçeğin, metinde kullanılan dilden ortaya çıkan anlamlar ve karşıtlarının bağlantılarından elde edildiğini savunan edebiyat teorisine atıf yapmaktadır. Aktaran; Greene, *age*.

⁶⁵ Cezayir'de doğan Jacques Derrida (1930–2004) 20.yüzyılın önde gelen eleştiri teorisini ve filozofu olmuştur. 1964 ile 1984 yılları arasında Paris'te Ecole Normale Supérieure'de ders vermiştir. 1968'de kurulan College International de Paris'in kurucu azalarından ve Irvine'deki Kaliforniya Üniversitesi fakültesinde Fransızca, Felsefe ve Karşılaştırmalı Edebiyat Profesörü olarak görev almıştır (1987–2004). Bakınız: Jacques Derrida, *Genese et structure* (The Hague: Morton, 1964).; Jacques Derrida, "La structure, le signe et le jeu dans le discours des sciences humaines", *Conference prononcee au colloque international de l'Universite John Hopkins Held in Baltimore 21 October 1966* (Paris: Minuit, 1967), 278–93; *L'Ecriture et la difference* (Paris: Minuet, 1967). Derrida'nın metinlerinin tamamını kapsayan on-line veritabanına www.jacquesderrida.com.ar/france/ adresinden ulaşılabilir. Aktaran; Greene, *age*.

⁶⁶ Jacques Lacan (1901–1981) önde gelen ve önemli bir psikoanalist ve Sigmund Freud savunucusudur. Lacan, kendi ve öteki kavramlarını çalışmalarına dâhil edebilmek için Freud'un kavramlarını somutlaştırmıştır. Bakınız: Jacques Lacan, *Ecrits* (Paris: Aux Editions du Seuil, 1967). den aktaran Greene, *age*.

⁶⁷ Lennox, "Feminist Scholarship and Germanistik", 162'den aktaran Greene, *age*.

⁶⁸ Citron, *Gender and the Musical Canon*, 11'den aktaran Scott, *age*, 31.

⁶⁹ McClary, *Feminist Studies* 19, 399-406'dan aktaran Scott, *age*.

Kadın ve erkeklerin ayrı yaratıcı alanlar işgal ettiği fikri günümüz müzikoloji literatürünün de büyük bölümüne sızmış durumdadır. Koskoff'a göre bu iki tarafın ayrı ifadesi "iki ayrı ve müstakil olmak zorunda değildir; daha ziyade, kültürün farklı ama birbirini tamamlayan iki yarısıdır."⁷⁰ Bu bakış açısı Rousseau'nun, kadın ve erkeğin tamamlayıcı zihinsel becerileri ve tamamen farklı biyolojik ve toplumsal beklentilerinin temelde belirlenmesine ilişkin felsefesini ima eder.

Müzikal Üretimde Toplumsal Cinsiyet Kodlaması

Edebi gelişmeler ve teorik analizler, estetik ve müzikal üretim eleştirisi için örnek oluşturmuşlardır. Sandra Gilbert ve Susan Gubar'a ait *The Madwoman in the Attic* (1979) adlı eserde analiz edilen kadın kodlamasına kıyasla; Susan McClary'nin kaleme aldığı 20. yüzyıl feminist müzik eleştirisine ilişkin tartışmalı eser *Feminine Endings: Music, Gender & Sexuality* (1991), müzik türlerinde erkek ve kadın cinsiyetine dair tasvir ve tanımlamaları inceleyerek müzikal tematik materyal yapıda ve bunun gelişiminde erkek egemen müzikolojiye karşı koymuştur.⁷¹ *Feminine Endings*'de, Ludwig van Beethoven'ın Re minör 9. Senfonisi'nin ilk bölümündeki rekapitulasyon kısmından hemen önceki doruk noktasında inatçı kriminal davranış ile erkek cinsiyeti arasındaki bağlantıyı göstermeyi amaçlayan metafor dikkat çekicidir.

Dokuzuncu eserin ilk bölümündeki tekrar noktası müzikteki en ürpertici anlardan biridir. Azalan enerjiyle birlikte dikkatle düzenlenmiş ritimlere sanki burada ket vurulmuştur ve sonunda serbest bırakma yetisinden aciz bir tecavüzcünün boğazı sıkkan öldürücü coşkusu içinde ritimlerde bir patlama meydana gelir.⁷²

McClary'nin yazısı kritik geleneklerden kopmayı hedeflemesine rağmen müzikal cinsiyet kodlamasına ilişkin 19. yüzyıl tanımlamalarına, özellikle müzik teorisyeni Johann Christian Lobe'nin (1797-1881) eserine belirgin ve kesin bir dönüş yapmıştır. Lobe, *Musikalische Briefe. Wahrheit über Tonkunst und Tonkünstler* (1852) adlı müzikal mektuplar koleksiyonunun ikinci mektubu olan "Technische Konstruktion der Instrumentalwerke"de çalgısal eserlerde karşıt temaların karakterizasyonunu savunur.⁷³ İlk tema "den Hauptheldin der Geschichte" (hikayenin asıl erkek kahramanı) anlatının baş oyuncusu olarak sahne alırken, buna tezat ikinci tema "die Hauptheldin der Geschichte" (hikayenin asıl kadın kahramanı) yardımcı rol alır.⁷⁴ McClary, *écriture féminine*'ni biyolojik fonksiyonların müzikal anlatımı ve feminen kimliğin pasif yapılarıyla ilişkilendirirken, yok etmek için uğraştığı paradigmalara istemeyerek de olsa bağlı kalmıştır.⁷⁵ McClary'nin provakatif tutumu ani bir reaksiyonu körüklemiş ve müzikolojik bilimi

⁷⁰ Ellen Koskoff, *Women and Music in Cross-Cultural Perspective* (New York: Greenwood Presss, 1987), 1'den aktaran Scott, *age*.

⁷¹ Sandra Gilbert, Susan Grubar, *The Madwoman in The Attic* (New Haven: Yale University Press, 1979). 'den aktaran Greene, *age*.

Susan McClary, *Feminine Endings: Music, Gender & Sexuality* (Minneapolis: University of Minnesota, 1991). 'den aktaran Greene, *age*.

⁷² Susan McClary, "Getting Down Off the Beanstalk: The Presence of Woman's Voice in Janika Vandervelde's", *Genesis II*, *Minnesota Composer's Forum Newsletter* (February 1987): 8'den aktaran Greene, *age*.

⁷³ Johann Christian Lobe, "Technische Konstruktion der Instrumentalwerke", *Musikalische Briefe*'de, *Wahrheit über Tonkunst und Tonkünstler. Von einem Wohlbekannten* (Leipzig: Baumgartner, 1852): 2: 213'den aktaran Greene, *age*.

⁷⁴ Tanım aynı zamanda Johann Christian Lobe'nin *Fliegende Blätter für Musik* 5 (1854): 361-62 eserinde de kullanılmış ve James Hepokoski tarafından "Masculine. Feminine. Are Current Readings of Sonata Form in Terms of a 'Masculine' and 'Feminine' Dichotomy Exaggrated? James Hepokoski Argues for a more Subtle Approach to the Politics of Musical Form", *The Musical Times* 135, no: 1818 (Ağustos 1994): 494 eserinde alıntılanmıştır. Aktaran; Greene, *age*.

⁷⁵ Greene, *age*.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013



yeniden konumlandırma ihtiyacı doğurmuştur. Müzik dergileri ve ilgili disiplinlere ilişkin bilimsel dergiler, bilimsel yazılar ve bunları çürütme adına verilen cevaplarla dolmuştur.⁷⁶

Ünlü edebiyat araştırmacıları Nancy B. Reich ve Marcia J. Citron da modern tarihselciliğin üst düzeyde yararlanabileceği büyük bir miras bırakmıştır. Hem Clara Wieck Schumann'ın hayatı ve eserlerinin savunucusu Reich hem de Fanny Mendelssohn Hensel'in fanatik taraftarı Citron, kadın bestecilerin eserlerini desteklemektedirler.⁷⁷ Ancak bu tanınmış araştırmacılar Fanny'nin Felix ya da diğer Mendelssohn ailesi üyeleri tarafından "baskı altına alınması" efsanelerini farkında olmadan yaymışlardır. Fanny'nin ağabeyine olan boyunduruğunu tekrarlayan tanınmış araştırmacılar arasında şunlar vardır: Gloria Karmen, *Hidden Music: the Life of Fanny Mendelssohn* (1996); Françoise Tillard, *Fanny Mendelssohn* (1993); ve Marcia Citron, *Gender and Musical Canon* (1993).⁷⁸ Yazarlar Fanny'nin boyundurluk altında oluşuna ilişkin raporları, yayınlanmış iki ana kaynağa dayandırmaktadırlar. İlki Felix Mendelssohn'dan annesi Lea Mendelssohn'a yazılmış ve içinde kendi süregelen konumunu anlattığı ve Fanny'yi yayın dünyasından koruma isteğini dile getirdiği 24 Haziran 1837 tarihli mektup (*Brief*); ikincisi Fanny'nin oğlu Sebastian'ın kaleme aldığı ve 1881 yılında New York'ta yayımlanan iki ciltlik aile tarihi, *Die Familie Mendelssohn* (1729-1847).⁷⁹ Sebastian'ın kayıtları Fanny'nin ailesinin isteklerine uzlaşmacı uyumunu ikna edici bir şekilde teyit ederken; 24 Haziran 1837 tarihli *Brief*, feminist bakış açısını desteklemek adına alıntılara konu olmaktadır. Marion Wilson Kimber *The 'Suppression' of Fanny Mendelssohn: Rethinking Feminist Biography* (2002) adlı eserinde sadece biyografik gerçeklerin yanlış sunulması ve yapılan ciddi hatalara değinmekle kalmamakta aynı zamanda bu yanlış ifade ve aktarımları tetikleyen nedenlerin iç yüzünü kavramayı önermektedir.⁸⁰

⁷⁶ Paula Higgins, "Women in Music, Feminist Criticism, and Guerilla Musicology: Reflection on Recent Polemics", *19th-Century Music* 17, no:2 (Sonbahar 1993):174-92; Paul G. Woodford, "Music, Reason, Democracy, and the Construction of Gender", *Journal of Aesthetic Education* 35, no: 3 (Sonbahar 2001):73-86; Jan Pasler, "Some Thoughts on Susan McClary's 'Feminine Endings'", *Perspectives in New Music* 30, no:2 (Yaz 1992): 202-5; Pieter van den Toorn, "Politics, Feminism, and Contemporary Music Theory", *Journal of Musicology* 9, no:3 (Yaz 1991): 275-99; Ruth A. Solie, "What Do Feminists Want? A Reply To Pieter van den Toorn", *Journal of Musicology* 9, no:4 (Sonbahar 1991): 399-410'dan aktaran Greene, *age*.

⁷⁷ Nancy B. Reich; Mantherville Koleji, Bard Koleji ve Williams Kolejinde ders vermiştir. Şu an Standford Üniversitesindeki Kadın Araştırma Merkezinde konuk bilimcidir. Önemli katkılarının arasında şunlar vardır: *Clara Schuman: The Artist and Women* (Ithaca: Cornell University Press, 1978); "Schumann, Clara" *New Grove Dictionary of Music and Musicians* 2. bs. . Marcia Citron halen Houston'daki Rice Üniversitesi Shepherd Müzik Okulu ve Kadın, Toplumsal Cinsiyet ve Doğal Cinsiyet Araştırma Merkezinde profesördür. Önemli katkıları arasında şunlar vardır: *The Letters of Fanny Hensel to Felix Mendelssohn*, ed. ve çev. Marcia Citron (New York Pendragon Press, 1987); *Cecile Chaminade: A Bio-Bibliography* (Westport: Greenwood Press, 1988); "Fanny Cacile Mendelssohn-Bartholdy Hensel", *New Grove Dictionary of Music and Musicians*, 2. bs. . Aktaran; Greene, *age*.

⁷⁸ Gloria Karmen, *Hidden Music: the Life of Fanny Mendelssohn* (New York: Simon & Schuster, 1996).den aktaran Greene, *age*.

Kamen Fanny'nin müziğinin asla yayınlanmaması gerektiğine dair ataeril aile kararını tartışmakta ve erken ölümü nedeniyle Fanny'nin bestelerinin dünya kamuoyu tarafından tanınma ve takdir edilme fırsatının ortadan kalktığını ifade ederek çalışmasını sonlandırmaktadır. Françoise Tillard, *Fanny Mendelssohn*, çev. Camile Naish (Portland: Amadeus Press, 1993): 14-15. Tillard, babası ve ağabeyinin Fanny'ye karşı davranışlarını ve Fanny'nin her türlü profesyonel müzik aktivitesi konusunda sessiz ve eylemsiz kalması gerekliliğini tartışmaktadır. Marcia Citron, *Gender and Musical Canon* (Urbana: University of Illinois Press, 1993).den aktaran Greene, *age*.

⁷⁹ Sebastian Hensel, *Die Familie Mendelssohn* (1729-1847), 6. bs., çev. Carl Klingeman (New York: Harper & Bros., 1881). Sebastian Hensel'in çalışması Abraham ve Felix Mendelssohn'a ait mektupları içermektedir. Bu mektuplar, Fanny'nin evhanımı olarak kalması gerekliliğini savunmaktadır. Ancak aynı zamanda bu çalışma Felix Mendelssohn'un 7 Mart 1837 tarihli mektubunu da içermektedir. Bu mektupta da Fanny bestelerini yayınlamak için gösterdiği çaba dolayısıyla takdir edilmektedir: "Ich meinesteils bedanke mich in Namen des Publikums zu Leibzig und den anderen Orten, dass Du es gegen meinen Wunsch doch herausgegeben hast" (ben şahsen, Leipzig halkı ve diğer şehirlerdeki halklar adına benim isteklerime rağmen bestelerini yayınladığın için teşekkür ve takdir ederim.) Sebastian Hensel tarafından "Die Familie Mendelssohn", 480'den aktaran Greene, *age*.

⁸⁰ Marian Wilson Kimber, "The Suppression of Fanny Mendelssohn: Rethinking Feminist Biography", *19th-Century Music* 29, no: 2 (Sonbahar 2002): 113-29'dan aktaran Greene, *age*.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013



Kimber bir taraftan müzikolojik bilimin bütünlüğünü korumayı hedeflemekte ve feminist araştırmacılara hala sempati duymaktayken, öte yandan ikinci ve üçüncü feminist eleştirinin önlenemez coşkusunu frenlemek ve kontrol altına almakta da kararlıdır.⁸¹

Kimber, müzikal biyografilerin de çocuk edebiyatının ilham verici biyografilerinde bulunanlarla aynı kahramanlık öğelerini içerdiğini iddia etmekte ve özellikle Marcia Citron'un yazdığı ve Fanny'nin hayatına dair araştırmaların durumunu uygun bir şekilde dile getiren hikayesinde, kız kardeşinin gücünü kesen ve ona insafsızca ket vuran şeytani aile reisi olarak Felix tasvirine atıf yapmaktadır. Kimber'e göre modern biyografiler Fanny'yi yetenek ve irade konusunda ağabeyiyle eşit düzeyde olan, ancak ağabeyi ve ataerkil bir baba tarafından sadece kendini müzik alanında tanıtmadan trajik bir şekilde ölene kadar "engellenebilen" ıstırap dolu bir sanatçı olarak tanımlamaktadır. Kimber'in bu gözleminin doğruluğunu destekleyen kanıt, Marcia Citron'un *New Grove Dictionary of Music and Musicians*'ın (2001) ikinci baskısındaki yazısıyla pekişmektedir.⁸² Citron, *New Grove* yazısında, Felix Mendelssohn'un belki de "kıskançlık, rekabet korkusu, koruyuculuk ya da paternalizm"den ilham aldığını ifade etmektedir.⁸³ Bu tür bir spekülasyon, önemli eleştirel analiz tekniklerini ve gerekli feminist bakış açılarını barındırmasına rağmen, müzik ve edebiyat tarihinin en önemli eserlerinden biri için geçerli olan kural ve uygulamalara aykırı gözükmektedir. Kimber, kadınların erkekler tarafından boyunduruk altına alınmasını desteklemek için tarihsel olayları dramatize eden feminist eserlerdeki "yorumlayıcı" öğelerin yeni bir tür (feminist biyografi) yarattığını ustaca ileri sürmektedir. Feminist edebiyat tarihçileri Alison Booth ve Devoney Looser'a göre feminist biyografi yazarlarının ana hedefi, bir kadın karakterin sergilediği isyan düzeyine bağlı olarak elde ettiği edebi ya da müzikal başarısını belirlemektir.⁸⁴ Bu bakış açısı, feminist eleştirinin ikinci ve üçüncü dalgasınca desteklenmiş ve Mendelssohn-Hensel edebiyatına etki etmiştir.

Kimber'in feminist eserlere ilişkin fikir ayrılığı; edebiyatçıların gerçekçi bilgilere bağlı kalmayı reddetmelerinden ve başvurdukları yöntemin sadece kendi gündemlerini destekleyen dokümanlar veya özetlerden ibaret olmasından kaynaklanmaktadır. Marcia Citron, aksine kanıt olsa da "durumun oldukça karmaşık olduğunu ve gerçeğin mevcut olmayan Hensel günlüklerinin ortaya çıkmasıyla açığa kavuşacağını" iddia etmekte ve diğerleri gibi o da Fanny'nin bu durumdan fayda sağladığına inandığını dile getirmektedir.⁸⁵ Tüm bu düşünce ve gözlemlere rağmen feminist eleştiriye yeni bir yaklaşım hala zorunludur. Kadın bestecilerin Batı kanonuna dâhil edilmesi için verilen savaşta bu durum anlaşılır olsa da normalde müzikolojik eserin nesnelliği ve güvenilirliğini artıran ve destekleyen disiplin standartları yok sayılmamalıdır.

Ek olarak, Karin Pendle, Jane Bowers ve Judith Tick'in ilk eserleri, kadın hikâyeleri ve kadınların beste yapıp icra ettikleri koşullara dair hala önemli kaynaklardır.⁸⁶ Müzikolojide jino-

⁸¹ İkinci-dalga feminizm 1960 ve 70lerde yayınlanan feminist edebiyat eserlerine atıf yapmaktadır. Üçüncü-dalga feminizm ise 20.yüzyılın sonu ile 21.yüzyılın başı arasındaki döneme ait eserlere atıf yapmaktadır. Aktaran; Greene, *age*.

⁸² Marcia J. Citron, "Mendelssohn Bertholdy Hensel, Fanny (Cacilie)", *New Grove Dictionary of Music and Musicians*, 2. bs. 'dan aktaran Greene, *age*.

⁸³ Aynı yazıda yer almaktadır.

⁸⁴ Alison Booth, "Biographical Criticism and the 'Great' Man of Letters: The Example of George Eliot and Virginia Woolf", *Contesting the Subject: Essays in the Postmodern Theory and Practice of Biography and Biographical Criticism*, ed. William H. Epstein (West Lafayette: Purdue University Press, 1993), 95. Devoney Looser, "Heroine of the Peripheral: Biography, Feminism and Sylvia Plath", *Auto/Biography Studies* 8, no:2 (Sonbahar 1993):182'den aktaran Greene, *age*.

⁸⁵ Citron, *Gender and the Musical Canon*, 99'dan aktaran Greene, *age*.

⁸⁶ Karin Pendle, Cincinnati Üniversitesi Müzik Konservatuarında Müzikoloji profesörü ve Kadın Çalışmaları'na üye profesör olarak hizmet vermiştir. Müzik alanındaki ilk kadın hikâyelerinden biri olan *Women in Music: A History* (Bloomington: Indiana University Press, 1986) adlı eserin editörü ve yardımcı yazarıdır. Jane Bowers, Milwaukee'de Wisconsin Üniversitesi Müzik Tarihi ve Edebiyat bölümünde profesördür. Bowers ve Judith Tick tarafından kaleme alınmış *Women Making Music: The Western Art Tradition, 1150–1950* (Urbana: University of Illinois Press, 1986) adlı

eleştiri biliminin öncüleri olan bu yazarların eserlerinde bestecilerle ya da onların müzikal üretimini kısıtlayan faktörlerle ilgili kapsamlı bilgi bulunmamaktadır. Eugene Gates ve Grace Rubin-Rabson, kadınların sadece sıradan sorumluluklarını yerine getirmelerine izin verildiğinden ve sanatsal çabalarını ortaya koymalarını engelleyen güdü noksanlığından şüphelenmektedir ancak sosyo-kültürel yapıyla ve aileleri ya da dahil oldukları toplum tarafından sergilenen olası anti-sosyal davranışların sonuçlarına ilişkin bilgi vermemektedirler.⁸⁷ Bu bakış açısı bağlamında postyapısalcı J.Levy ve R.W. Sperry, büyük kadın bestecilerin olmamasının biyolojik faktörlerle ilişkili olabileceğini iddia ederken; van den Toorn, biyolojik determinizme karşı kat'i argümanlar sunmakta ve McClary'nin müzikal formda ana belirleyici olarak erkek egemen biliş ve psikolojiyi tanımlayan postyapısalcı bakış açısını reddetmektedir.⁸⁸

Van den Toorn'un da belirttiği gibi, cinsiyet ya da biyolojik bakış açısıyla yapılan müzik analizinde her zaman bir tehlike bulunmaktadır.⁸⁹ Kadın ve erkekler karşılaştırılabilir biyolojik olayları tecrübe etmekle kalmaz, aynı zamanda benzer pasif veya aktif davranışlar sergilerler; ancak yine de, müzikal tematik materyal ve yapılara dışıl ya da eril karakteristiklerin atanması, sanatsal ifade biçimi ve üslubuna eril ve dışıl nitelikler belirlenmesi, 18. ve 19. yüzyıl uygulamalarının ortak noktalarındandır.⁹⁰

Van den Toorn, Marian Wilson Kimber ve arkadaşları gibi edebiyat araştırmacılarının bugünkü revizyonist yaklaşımları, McClary ve postyapısalcı bakış açısıyla zıtlık teşkil etmektedir.

eser kadınların müziğe katkılarını anlatan mükemmel bir genel hikâyedir. Bowers'ın çalışmaları arasında şunlar bulunmaktadır: *Women Composers: Music Through the Ages* (New York: G.K. Hall, 1996); "Lombardini Sirmen, Maddalena Laura", *New Grove Dictionary of Music and Musicians*, 2. bs. Judith Tick, Boston'da Northeastern Üniversitesi'nde profesör ve *The Musical Quarterly* adlı Amerikan müzik dergisinin yardımcı editörüdür. Tick'in önemli katkıları şunlardır: *Women Making Music: The Western Art Tradition, 1150-1950* (Urbana: University of Illinois Press, 1986) adlı eserin ortak yazarı ve *Ruth Crawford Seeger: A Composer's Search for American Music* (New York: Oxford University Press, 1997)'den aktaran Greene, **age**.

⁸⁷ Bakınız Eugene Gates, "Why Have There Been No Great Women Composers? Psychological Theories, Past and Present", *The Journal of Aesthetic Education* 28, no:2 (Yaz 1994): 27-34; Grace Rubin-Rabson, "Why Haven't Women Become Great Composers?" *High Fidelity/Musical America* 23, no:2 (Şubat 1973): 47-50'den aktaran Greene, **age**.

⁸⁸ Roger Walcott Sperry (Tıp Doktoru, Biolog, Zoolog ve Nobel Ödülü Sahibi, 1981) ve Jerre Levy (Psikolog) beyin fonksiyonu ve psikolojisinin cinsiyete göre değiştiğine dair ilk bilimsel kanıtları sunmuşlardır. Sperry ve Levy kadınların sağ ve sol beyin lobları arasında daha aktif bir iletişim gerçekleştiğini, öte yandan erkeklerin çoğunlukla sağ beyin loblarında gerçekleştiğini rapor etmişlerdir. Sağ beyin lobu, sözlü ve analitik yetenekler üzerinde yoğunlaşırken sol beyin lobu uzamsal algılama, görevler ve müzikal süreçte yoğunlaşmaktadır. Çeşitli cinsiyet-ilişkili teorileri desteklemek için bilimsel çalışmalar ve dergilerde çalışmalarından alıntılar yapılmıştır. Roger Walcott Sperry, Jerre Levy, "Mental Capacities of the Disconnected Minor Hemispheres Following Commissurotomy" *Symposium on Asymmetrical Function of the Human Brain* (American Psychological Association 78th Annual Convention of the American Medical Association at Miami, Florida 4 September 1970): 1-11, (Pasadena: California Institute of Technology, 1970). Cinsiyet-ilişkili beyin psikolojisi fonksiyonuna ilişkin güncel araştırmalar arasında şunlar bulunmaktadır: Akira Matsumoto, *Sexual Differentiation of the Brain* (Boca Raton: CRC Press LLC, 1999); Lesley Rogers, *Sexing the Brain* (New York: Columbia University Press, 2001); Melissa Hines, *Brain Gender* (Oxford: Oxford University Press, 2004) ve Louann Brizendine, *The Female Brain* (New York: Broadway Books, 2006). Peter C. Van den Toorn, Igor Stravinsky müziğinde önde gelen araştırmacılarından biridir. Önemli çalışmaları arasında şunlar vardır: *The Music of Igor Stravinsky* (New Haven: Yale University Press, 1983); *Stravinsky and the Rite of Spring* (Berkeley: University of California Press, 1987); *Music, Politics and the Academy* (Berkeley: University of California Press, 1995) ve cinsiyete ilişkin en önemli makale olan "Politics, Feminism, and Contemporary Music Theory", *Journal of Musicology* 9, no:3 (Yaz 1991): 279-99. Ruth A. Solie, "What Do Feminists Want? A Reply to van den Toorn", *Journal of Musicology* 9, no:4 (Sonbahar 1991): 399-411 eserinde McClary'nin yeni müzikolojik bakış açısını desteklemektedir. Solie Smith Koleji Kadın Araştırması ve Toplumsal Cinsiyet Programında müzik profesörüdür. Diğer önemli eserleri şunlardır: *Musicology and Difference: Gender and Sexuality in Music Scholarship*, ed. Ruth Solie (Berkeley: University of California Press, 1993); *Music in Other Words: Victorian Conversations* (Berkeley: University of California Press, 2004)'den aktaran Greene, **age**.

⁸⁹ Van den Toorn, "Politics", 284'den aktaran Greene, **age**.

⁹⁰ Toplumsal cinsiyete dayalı karakteristiklerin tanımı, Heinrich Christoph Koch'un *Kurze Fasstes Handwörterbuch der Musik für praktische Tonkünstler und für Dilettanten* (Leipzig: J. Andre, 1807). adlı eserinde bulunmaktadır. Aktaran; Greene, **age**.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013



Ataerkil kuralların boyunduruğunda sanatını icra edebilmiş ve yine de kendi kendini gerçekleştirme adına sanatsal yolda beceriyle yürümeyi başarmış ender kadınları övmek bir tarafa; McClary'nin, 19. yüzyıl büyük kadın bestecileriyle ilgili referansı *Feminine Endings*'in giriş bölümünde, sadece en tanınmış kadın bestecilerin isimleri (Clara Wieck Schumann, Fanny Mendelssohn Hensel, ve arkadaşları) sıralanmıştır. McClary bir yandan eski bestecileri araştırmasına dahil etmeyerek geleneksel Batı kanonunun yarattığı metodoloji tuzağından sakınırken diğer yandan da dikkatli bir şekilde incelemesini modern besteci ve yorumcularla sınırlandırmaktadır: Janika Vandervelde (d.1995); Laurie Anderson (d.1947) ve popüler müzik ikonu Madonna (d.1956). McClary'nin bu modern kadınların gelenek dışı başarısının somut örneği oldukları görüşüne karşıt olarak Vandervelde, Anderson ve Madonna'nın 20. yüzyılda hakim olan estetik farklılık, duyumculuk, erotizm ve tüketicilik standartlarına bağlı oldukları aşıkardır. BUnunla birlikte, McClary'nin eski kadın bestecilerin repertuarlarının Batı kanonuna ait estetik kurallara aleni olarak uyması nedeniyle onları araştırmanın dışında bırakması anlaşılırdır. Erkek egemen müzik alanına ilişkin toplumsal cinsiyet değerlendirmesi yapabilmek için gereklilik arz eden bu hariç bırakma işlemine rağmen, McClary'nin görüşleri aslında feminizmin birinci ve ikinci dalgalarının temelini oluşturan yorumlamaları savunmaktadır.⁹¹

McClary'nin yeni müzikolojisi, belki de müzikte varsayılan toplumsal cinsiyete özgü niteliklere -ki günümüzde "müzikal cinsiyet kodlaması" ve "toplumsal cinsiyet sınırlarının ihlali" deyiimiyle ifade edilirler- atıf yapmaktadır; ancak müzik analizini bu çerçeveden yapmak 19. yüzyıl boyunca toplumsal cinsiyet önyargısına yol açan özcü bakış açısına bir geri dönüş olur. Buna ek olarak, müzikte var olan ve bir bestecinin toplumsal cinsiyet ya da doğal cinsiyet tercihinin gösteren öğelere ilişkin araştırma sonuçsuz kalmış ve müzikal eğitim, elde edilebilir profesyonel fırsatlar ve bestecinin eseri bestelemesindeki amacı gibi konularda ortaya çıkan daha belirgin ve önemli farklılıklarla karşılaştırma bağlamında önemini yitirmiştir.

Feminist Müzik Teorisi

Society for Music Theory'nin 1997-99 yılları arasında başkanlığını yapmış olan Dr. Janet Schmalfeldt, topluluğun 1998'deki yıllık toplantısında kendi alanlarındaki akademisyenlere seslenmiş ve yirminci yüzyılın ikinci yarısında bağlamsallık, müzikal otonomi ve müzik kuramcılarının yeri arasındaki gerginliği ele alma konusunda neden diğer alanların çok gerisinde kaldığını sorgular.⁹² Schmalfeldt, "ayrıntılı disiplinlerarası araştırmalarıyla" müzik kuramcısına yeni ufuklar keşfetme şansı veren müzikologları övgüyle karşılar: Psikolojik açıdan besteci incelemeleriyle Maynard Solomon; edebiyat, film ve performans sanatçıların ürünlerinin feminist eleştirisiyle Susan McClary; postmodern çalışmalarıyla Lawrence Kramer; edebi teori ve semiyotik yaklaşımıyla Carolyn Abbate. Schmalfeldt'e göre müzikologlar ve müzik kuramcılarının 1991'den bu yana "daha yoğun adanmışlıkları", "disiplinlerarası, kültürel, dekonstrüktif, feminist, toplumsal cinsiyet, cinsiyet, popüler, caz ve rock kültürleri üzerine çalışma patlaması" yaratmıştır.

Feminist müzik teorisi pek çok farklı formdan oluşur ve kendini çeşitli şekillerde gösterir. Karşılıklı etkileşimin yoğunluğundan dolayı feminist müzik teorisini postmodernizm gibi düşünce akımlarından ayırt etmek genelde zordur. Her analiz, her parça ya da her tür, tek bir yaklaşımla ele alınamaz. Bununla birlikte belli başlı eğilimler bu disiplinin içine işler. Bu eğilimler içinde şunlar sıralanabilir:

⁹¹ yorumlama (İng.): metinlerin yorumlanması. Terimin kullanım alanı; metin ya da konu, karakterler ve yazarı çevreleyen sosyo-kültürel ve politik olgulara ilişkin diğer sanatsal araçlarla sağlanan anlayış ve iç yüzü kavrayışı içerecek şekilde genişletilmiştir. Aktaran; Greene, *age*.

⁹² Janet Schmalfeldt, "On Keeping the Score", *Music Theory Online* 4:2 (1998).den aktaran Grant, *age*, tezin, http://mto.societymusictheory.org/issues/mto.98.4.2.schmalfeldt_frames.html [25. 04. 2006]. Bu yazı STM'nin 1 Kasım 1998'deki yıllık toplantısının "Music Theory: Practices and Prospects" adlı oturumunda sunulmuştur'dan aktaran Grant, *age*, 36.

1. Bağlamsallığa vurgu (besteciyi ve eseri sosyo-kültürel ve ekonomik bağlam içine oturtur).
2. Cinsiyet çözümlemesi de dâhil olmak üzere, müzikal ifadeyi keşfetme ilgisi.
3. Bireysel bir müzik parçasındaki belli konularla ilgili yeni analiz yöntemleri keşfetme isteği ve bireysel koşullara dayanan geleneksel analizi kullanmaya ya da kullanmamaya açık olma.
4. Bütün bir resmi tamamlayan -ritim, dinamikler gibi- genellikle geleneksel analizin dışına itilen müzikal elemanlarla ilgili olma.
5. Müziği, bestecinin niyetlerinden ayrı olarak, besteci belgelemediği sürece anlaşılabilen, kendi hayatı ve sesi olan özerk bir kişilik olarak görme.
6. Analizin kapsamını, bestecinin yanı sıra yorumcuyu, inceleme yapan kişiyi ve dinleyiciyi de içine alacak şekilde genişletme.
7. Duygu gibi öğeleri, müzik analizinin yaşayan öğeleri olarak içine alma.⁹³

Feminist müzik teorisyenleri önemli olanı değiştirmek, dinlemeyi vurgulamak, kapsamı genişletmek ve her şeyin ötesinde her türlü müzik parçası için tek bir analitik yöntem öngörmekten sakınmak isterler. Feminist analiz, geleneksel olandan farklı perspektifler sunar, müzikologları ve müzik teorisyenlerini birlikte çalışma konusunda zorlayarak, yorumlanacak yeni yaklaşımlar geliştirme olasılığını artırır. Sadece bireysel parçalar için değil aynı zamanda müzikal kanon yönünde marjinalleşen “ötekiler” için de önem taşıyan yeni analiz yöntemlerini besler. Feminist müzik teorisyenleri analizin kapsamını bağlamsallığı içine alacak şekilde genişleterek eserle olan yakınlıklarını artırmak isterler. Bir analizden, bestecinin kişisel durumunu açığa çıkarmasını, yorumcu ve dinleyiciler için müziği daha iyi anlamayı ve birbiriyle ilişkilendirmeyi sağlayacak öngörü kazandırmasını beklerler.⁹⁴

Tanım ve Örnekler

Feminist müzik teorisini anlamaya ve tanımlamaya yönelik önemli bir hareket görülmüştür. Bu hareket, kısmen geleneksel müzik teorisinin yapısını bozarak, onu feminist değerlerle yeniden tanımlamayı içerir. Fakat bu hareket oniki ton, Schenkerian ve perde-sınıf set analizleriyle (pitch-class set analyses) ilgilenen aydınlar arasında hoşgörüsüyle karşılanmamıştır. Bu analiz sistemleri ve perde yapılarının oluşumu, yakın zamana kadar yüksek öğretimin temel içeriğini ve kuramsal müzik incelemelerinin temel araçlarını oluşturmaktaydı. Bu analiz yöntemleri, analiz alanı içinde müzikal temsil, düşünce veya kültürel bağlama çok az yer verir. Diğer taraftan yorumcular, müziğin bu özelliklerini vurguladıkları için geleneksel kuramcılarının desteklediği analitik yaklaşımlardan genelde çok az faydalanırlar. Dolayısıyla yorumcu ile kuramcı arasında derin bir yarıklık oluşur. Feminist müzik teorisini savunanlara göre, işte bu yarıklık ancak feminist müzik teorisinin katkılarıyla kapatılabilir. Ancak söz konusu “bağlamsal analiz”in her zaman feminist olarak nitelendirilemeyebileceğini vurgulamakta fayda vardır. Müzikal yapıt/kompozisyon, her metin gibi, sonsuz okumalara açıktır ve birçok farklı okumaya, çoklu yoruma tabi tutulabilir. Bu anlamda bağlamsallık, yani yapıtı incelerken saf müzikal unsurların dışındaki sosyo-kültürel ve diğer sanat disiplinleriyle bağlantılı unsurların da incelenmesi ve analize dâhil edilerek bağlantılandırılması elbette olumlanmaktadır. Ancak bu bağlamsallığın, müzik-dışı olduğu ve bu bakımdan bestecinin niyeti dışında atfedilebileceği de unutulmamalıdır. Besteci kompozisyonuna bir son nokta belirler ve kendince yapıtı “kapatır”. Yapıtı açık kılan ise söz konusu yorum sonsuzludur. Yapıt bu anlamda sonsuz okumaya ve yoruma, farklı bağlamsallık çerçevelerinden

⁹³ Grant, *age*.

⁹⁴ Grant, *age*.

açıktır. Feminist okuma ve yorumlama –yani feminist analiz- da bunlarda biridir. Ancak bağlamsal yorum/analizi, feminist müzik teorisi ve analizine atfetmek doğru olmaz.

Feminist müzik kuramcısı Rosemary Killam'ın feminist müzik teorisi tanımı, geleneksel teorik tutumları gözardı etmemekle birlikte, onları, kadınların deneyimlerini hesaba katarak yeniden yapılandırır. Feminist müzik teorisi, müzikolojik çalışmalar içerebilir ve “müzik, müzik teorisi ve içinde geliştiği kültürler arasındaki çoğul ilişkileri açıklar.” Bu teori, “süreç odaklıdır ve gerçekliği dışlamaktansa içine alan mit ve drama kavramlarını kapsar.”⁹⁵ Feminist müzik teorisi eski analizlerde sıkça görülen bir hata olan, tek bir çalışma üzerinde tek bir analiz mantığını, dayatmaz. Killam'a göre her analist kendi bağlamsallığında çalışır ve dolayısıyla her analiz farklıdır. Yani her bir çalışma hakkında yapılan eleştirel değerlendirme olasılığı, analizi üstlenen kuramcı kadar sayısızdır.

Feminist müzik kuramcısı Marion Guck “*A Woman's (Theoretical) Work*”⁹⁶ adlı makalesinde, çalıştığı eserleri inceleyen kişi olarak kendini ele alır. “Çalışmamın tamamında müzik analizinin kesinlikle kişisel müzik yaşantısından çıktığını ve analistin metindeki temsilinin analiste fayda sağladığını açıkça savundum.”⁹⁷ Guck bu fikrin kendisini özcü düşünceye götürebileceğini kabul eder. Örneğin Milton Babbitt ve Allen Forte gibi kuramcıların analizleri, kişisel yaşantıyı ve duyguyu göz ardı ettikleri gerekçesiyle eril olarak nitelendirilmektedir.⁹⁸ Fakat Guck yakından notasyon okuma ile bağlamsal analiz arasında daha tatmin edici bir şekilde ilişki kurmanın kuramcı için mümkün olduğuna inanır. Bu “müzik teorisi olarak görülen şeyin değiştirilmesini” gerektirir:

Biz müzik kuramcılarının kendi müzikal eserlerimizle kişisel –duygusal ve fiziksel- alakamızdan bahsetmemeye karar verdiğimiz söylem kuralını değiştirmeye çalışıyoruz...çünkü böylece çalışmalara yüklediğimiz özellikleri ve onlara yakınlığımızı zenginleştirebiliriz.⁹⁹

Böyle bir yaklaşım önemli olmasına rağmen sıkça ihmal edilen dinleme ögesini de içine alır. Sonuç olarak Guck'a göre analiz “dikkatli dinleme ile başlayan ve yine ona dönen bir tümevarım süreci” olmalıdır.¹⁰⁰ Dikkatli dinleme, kuramcıyı bilgilendirir; müzik anlayışı derinleştikçe, analizini de saflaştırarak değişimi etkiler.

Arkansas Üniversitesi'nde disiplinlerarası sanat ve toplumsal cinsiyet araştırmaları profesörü, yorumcu ve müzikolog olan Claire Detels, sık sık feminist müzik teorisi kaynakçalarında yer alır. “*Autonomist/Formalist Aesthetics, Music Theory and the Feminist Paradigm of Soft Boundaries*”¹⁰¹ başlıklı makalesinde, feminist bir bakış açısıyla yüksek öğretimdeki geleneksel müzik teorisi eğitimi şiddetle eleştirir. Ona göre müzik teorisi, nihai kategorileştirme biçimi olup, “yapısal kavram ve analitik prosedürlerin yoğunluğudur.”¹⁰² Detels, alanın, müzik eserlerini kategorileştirip sıralayan, aynı zamanda sanatı kültüre ve insan yaşantısına bağlayan fiziksel, duygusal ve kültürel özelliklere balta vuran ayrımcı, elitist ve eril bakış açılarını eleştirir. Ayrıca yazılı notasyonların analizini de sorgular, çünkü notasyonlar işitsel bir deneyimin sadece görsel sunumunu meydana getirir:

⁹⁵ Rosemary Killman, “Feminist Music Theories – Process and Continua”, *Music Theory Online* 0/8 (1994).’den aktaran Grant, *age*, 38.

⁹⁶ Marion Guck, *Perspectives of New Music* 32 (1994): 28 - 43’den aktaran Grant, *age*.

⁹⁷ *age*, 29’dan aktaran Grant, *age*.

⁹⁸ Grant, *age*.

⁹⁹ *age*, 33’den aktaran Grant, *age*, 39.

¹⁰⁰ *age*, 40’dan aktaran Grant, *age*.

¹⁰¹ Claire Detels, “Autonomist/Formalist Aesthetics, Music Theory and the Feminist Paradigm of Soft Boundaries”, *Journal of Aesthetics and Art Criticism* 52/1 (Kış 1994): 113-126’den aktaran Grant, *age*, 40.

¹⁰² *age*, 113’den aktaran Grant, *age*.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013



Notasyonu inceleme uygulaması, sadece bestecilerin müzikal eserlerden sorumlu olmadığını güçlü tarihsel kanıtlarını göz ardı eder. Yorumcular da bir dereceye kadar süre ve perdenin temelleri de dâhil olmak üzere her müzikal parametredeki notasyon işaretlerinden ayrı şekillerde, müzikal yapıların yardımcı-yapımcılarıdır.¹⁰³

Belirli herhangi bir müzikal eser üzerine kuramsal bir model empoze etmeye çalışmak, Detels'in "katı sınırlar" dediği soruna neden olur. Müziği standart bir terminolojiyle -örneğin "bölüm", "bölme", "period", "cümle", "akor ilerleyişi", "motif", "aralık", "perde"- tanımlamak, müziği kısırlaştırır. Daha önce hangi öğelerin analitik değerlendirme gerektirdiğini dikte etmek için belirlenmiş modelleri kullanmak yerine Detels, "müziğin toplumsal bir bağlamda deneyimlenmesine" dayanan bir tür ver-ve-al (düşünür "yumuşak sınırlar" der) yaklaşımını gerekli görür. Kuramcılardan "zihinsel deneyim söz konusu olduğundan, katı sınırlı tercihlerden" kaçınmalarını ister.¹⁰⁴ Detels'e göre, müziğin yazıldığı döneme ait terminoloji dikkate alınmalı; analizler müziğin nasıl bestelendiğini, yorumlandığını, dinlendiğini, öğretildiğini, üzerinde çalışıldığını ya da nasıl dans edildiğini içermelidir. Bağlamsal anlayışa ulaşabilmek için, evrensel notasyon uygulamalarındaki "edinilmiş aklın" (*received wisdom*) bozulması gerektiğini savunur. Bu yaklaşım, aynı şekilde salt müzik için de geçerlidir.

Pek çok analiz "somut şekilde fiziksel, duygusal ve bağlamsal" olup, bağlamsallığın en önemli öğelerinden biri olan ritmi, göz ardı eder:

Sesin otonom olması beklenen yapılarına ait anlamları çözebilmek için anahtar belki de ritimdir, çünkü müziğin fiziksel ve duygusal etkisiyle en sıkı bağları olup, formalist analize en uzak olandır. Şurası açıktır ki; müzikal ritim dansla ve diğer toplum içinde yapılandırılmış hareket kalıplarıyla ilgilidir. Zaten bu kalıplar da kültürel kök ve işlevlere sahiptir.¹⁰⁵

Feminist müzik kuramcılarının, akademik müziğin tekrar halkla bir araya gelmesine yardımcı olabileceğini düşünenler, durumu şöyle açıklarlar: "Müzik teorisi...insanların erişimine açık olacak, pek çok insanın ilgisini çekecek. Çünkü kendileriyle alakasız, karmaşık formalist bir yapı olmak yerine, insanların kendi yaşantılarını anlatacak."¹⁰⁶ Akademik müziğin, halk deneyimi, besteci ve kültürüne ilişkin sanatsal sembolizminin altında yatanları keşfetmek adına, psikanaliz de analize dâhil edilebilir. Bu noktada Detels, Walter Abell ve Sigmund Freud'un bireysellik kavramları ile Karl Jung'un kolektif bilinçsizlik kavramlarını birleştirdiği "birleşik alan teorisine" atıfta bulunur. Bu tür bir çalışma, aynı kültürün müzik yapıtları arasındaki yönelimleri karşılaştıracak ve böylece kültürün daha iyi anlaşılmasını sağlayacaktır.¹⁰⁷

Çalışmada feminist müzik teorisi ve bu alana özgü olarak ortaya çıkan farklı yaklaşım ve felsefelerden bazı örneklerle yer verilmektedir. Bunun nedeni, müzikal kanonda çok az yer verilen/bulabilen kadın bestecilere bir alternatif sunma çabasının olumlanmasıdır. Her ne kadar bu alternatif yol -feminist müzik analizi- müzikal çıkarımları bakımından tartışmalı olsa da, kadınları müzikal kanona dâhil etmeye gayret göstererek, müzik tarihini "yeniden yazmaya ve okumaya" farklı bir yorum ve yöntem geliştiren bir bakış açısı olması nedeniyle önem taşımaktadır.

Ruth Crawford'ın 1931 String Quartet Analizi (Bölüm III)

Gendering Musical Modernism adlı kitabında Ellie Hisama, yirminci yüzyıl bestecilerinden Ruth Crawford, Marion Buaer ve Miriam Gideon'u toplumsal cinsiyet ve siyasi bağlam açısından değerlendirir ve karşılaştırır. Hisama "bir dinleyicinin müziği anlamada yeni ve zorlayıcı yollar

¹⁰³ *age*, 118'den aktaran Grant, *age*.

¹⁰⁴ *age*, 119'dan aktaran Grant, *age*, 41.

¹⁰⁵ *age*, 121'den aktaran Grant, *age*.

¹⁰⁶ *age*, 'den aktaran Grant, *age*.

¹⁰⁷ *age*, 'den aktaran Grant, *age*.

keşfetmesini sağlayacak”¹⁰⁸ şekilde biyografiyi ve müzikal yapıyı birleştirmeye çalışır. Bir müzik kuramcısı ve müzikolog olan Hisama, genel bir feminist müzik teorisi oluşturmaya teşebbüs etmediği gibi, bu üç kadın bestecinin de müziklerini özellikle feminist ifadeye göre yaptığına inanmaz. Diğer taraftan analizlerinde bu bestecilerin kadın olarak bireysel deneyimlerine ışık tutan olası bir toplumsal cinsiyet kodlaması görüldüğü de ileri sürülmektedir.¹⁰⁹ Hisama’nın bağlamsal yaklaşımı, bestecilerin biyografileriyle başlar ve her birinin iki ya da üç eserinin ayrıntılı incelemesiyle son bulur. Ruth Crawford’ın String Quarteti’nin (1931 yılında yazılmış, 1938 yılında yenilenmiştir) üçüncü bölümüne ilişkin analizi, bağlamsal, disiplinlerarası feminist yaklaşımın bir örneğidir.

Ruth Crawford’ın String Quartet’i, yirminci yüzyıl oda müziğinde önemli bir yer tutar. Atonalitesi ve dört çalgı arasındaki yenilikçi etkileşimleri bu esere tam anlamıyla modernist bir nitelik kazandırır. Crawford’ın kendisi de eserini “bir ezginin her çalgının her perdesiyle birlikte biçimlenmesini sağlayacak şekilde dikkatlice düzenlenmiş uyumsuz dinamikler ile diminuendolar ve kreşendoların bir araya gelmesi ve sönmesi üzerinde bir çalışma” olarak tanımlar.¹¹⁰ Grant, bestecinin kendi tanımının da geleneklerden uzaklaşmış, modernist bir yaklaşımı benimsediğini söyler.¹¹¹ Ancak bu tanım ya da analiz biçimini, feminist müzik teorisi ve analizi ile bağlantılandırmak ve bu analiz biçimini feminist müzik analizi olarak tanımlamak doğru olmayacaktır. Bu, tam da olması gerektiği gibi, notasyona yakından okuma yaparak doğrudan geleneksel müzik teorisi ve analizi yöntemlerini kullanırken, aynı zamanda biyografik, sosyo-kültürel ve diğer disiplinlere atfedilebilecek bağlamsallığı da bünyesinde barındıran ideal analiz yöntemi olarak nitelenebilir.

Eserin 1931 yılına ait orijinalinde yetmiş beşinci ölçüde bir doruk noktası eksiktir. Besteci 1938 yılında yaptığı düzenleme ile dört bölüm arasında dağıttığı bir melodiyi öne çıkaracak bir adım atar. Kuramcı Robert Morgan’a göre “dört çalgı öyle bir dağıtılmıştır ki, seslerin her biri birbirinin yerine geçerek ortaya çıkar ve toplu ses kümesi içine geri çekilir. Bölümün formunu, rejistrın pes alandan, kademeli olarak genişlemesi daha sonra da üçlü akorlardaki geniş duruşlara ve başlangıçtaki pes rejistra dönüş belirler.”¹¹²

Hisama analizine şu tanımla başlar:

Eserin açılış ölçüleri... içinde seslerin bir araya geldiği, sonra ayrıldığı, birbirinin altından, sonra da üstünden dolaştığı... alışılmadık bir ses dünyasına götürür dinleyiciyi. İlk üç çeyrekte eser doruk noktasına ulaşır ve sesler hızla düşüp yavaşlayarak açılıştaki halini alır ve bölüm böylece son bulur.¹¹³

Hisama, feminist okumalarında antropolog Edwin Ardener’in “bir toplumdaki kadınların hem baskın grup içinde hem de bir adım dışında olduğunu” vurgulayan teorisine değinir.¹¹⁴ Ardener’in yaklaşımına göre kadınlar seslerini duyurabilmek için erkeklerin kabul edeceği şekilde konuşur. Fakat feminist mesaj, aslında statükocu görüntünün arkasında yatar. Dolayısıyla Hisama,

¹⁰⁸ Ellie Hisama, *Gendering Musical Modernism: The Music of Ruth Crawford [Seeger], Marion Buaer and Miriam Gideon* (Cambridge: Cambridge University Press, 2001), 10’dan aktaran Grant, *age*, 42.

¹⁰⁹ Grant, *age*.

¹¹⁰ Oliver Knussen, *Ruth Crawford Seeger Portrait* (Hamburg: DG 449925 – 2, 1997), Judith Tick’in notları, Grant, *age*, 43.

¹¹¹ Grant, *age*.

¹¹² Ruth Crawford Seeger, *String Quartet, The Composers Quartet* (Nonesuch LP H-71280, 1973),’den aktaran Grant, *age*.

¹¹³ Ellie M. Hisama, “The Question of Climax in Ruth Crawford’s String Quartet, Mvt. 3”, *Concert Music, Rock and Jazz Since 1945: Essays and Analytical Studies*, ed. Betsy Marvin, Richard Hermann (Rochester NY: University of Rochester, 1995): 285’den aktaran Grant, *age*, 44.

¹¹⁴ *age*, 292’den aktaran Grant, *age*.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013



eserin neden modernist kategoriye dâhil edilmiş olduğu, eserde biçimsel olarak türünden farklı olup, ters düşen ya da eksik olan unsurlar üzerinde yoğunlaşır. Açık bir doruk noktasının varlığı, analiz bağlamında, modernizme uygun görülmemektedir.

Ruth Crawford sık sık kendini mesleki çevrelerin dışına itilmiş gibi hissetmiştir...Dolayısıyla...kompozisyonları bir direniş ortaya koymuş, edebi kuramcı Elaine Showalter'ın "iki sesli söylem" dediği, içinde hem susturulmuşu hem de baskını barındıran bir anlayışı benimsemiştir.¹¹⁵

Hisama, Crawford'ın kuartetinin geleneksel olanlardan pek çok yönden farklı olduğunu söyler. Hisama'nın "hâkim biçimsel alan" dediği yerde artık normal kurallar göz ardı edilmekte ve tüm ses organizasyonlarına eşitlik verilmektedir ve buna ek olarak bölüm aşırı derecede kısadır. Hisama kuartetteki dört sesi, perde değişikliği zamanlaması, kolektif dinamik ve aktivite seviyeleri gibi kriterlere göre değerlendirir ve geleneksel zirveyi belki alaya alan ya da yıkan bir alt eğilimin farkına vardığını ifade eder:

Ardenner'in teorisinden bakıldığında, Crawford'ın kuarteti, görünüşte geleneksel zirveyi takip ederken, aslında onu alt üst eden başka bir süreç için müzikal alan yaratır. Sonuç itibariyle yaratıcı olmayan anlatıcı bir stratejinin, eserin yeni müzikal vizyonunu bozduğunu söylemektense, on dokuzuncu yüzyıl zirvesine karşı çıktığını, hatta onunla dalga geçtiğini iddia edebiliriz. Bu açıdan Crawford'ın eseri sadece yenilikçi değil, aynı zamanda belirgin şekilde feminist özellik taşır.¹¹⁶

Ancak sözü edilen ve feminist özellik olarak tanımlanan unsurların, aslında açıkça modernist unsurlar olduğu göz önünde bulundurulmalıdır.

Elena Kats-Chernin'in *Tast-en* Analizi

Sally Macarthur, *Feminist Aesthetics in Music* adlı kitabında, analitik süreci şöyle tarif eder: "Eser benim adıma, ben onun adına hareket ederim. Etkin bir analist olan ben ve etkin bir performans olarak onun arasında akışkan bir ilişki var." Avusturyalı besteci Elena Kats-Chernin tarafından 1991 yılında yazılmış bir piyano parçası olan *Tast-en* analizine girişte Macarthur, feminist, modernist ve postmodernist teorilerin kesiştiği yerleri göz önüne serer. Bu kesişim "modernizm ile postmodernizm arasında (belki de sadece feminizmin ortaya çıktığı yerde) orta nokta gibi bir şey" gösterir.¹¹⁷ Macarthur analizinde, Derrida'nın, hatları "çevreleyen, içeren ve paketleyen"¹¹⁸ çerçeveler hakkındaki yazılarından alıntı yapar. Müzik hem çerçeveleri doldurur, hem içinde barındırır. Çerçeve içinde müzikal öğeler vardır; perde, dinamikler, ritim, tını, doku, rejistr. Bir eserin başlangıcı ve bitişi müziğin kendisini çerçeve gibi sararken, kültürel bağlam müziği hem sarmalar, hem de içine işler:

Kültürün sessiz zeminine karşı müzik duyulur. Müzik ve kültür arasındaki ilişki daima dinamik bir akış içindedir. Müziğin müzik olmaktan çıkıp başka bir şeye dönüştüğü noktayı sorgulamaya yol açan akıcı bir ilişkidir. Çerçevenin kendi sınırlarının sorgulanmasına neden olur.¹¹⁹

Macarthur, *Tast-en*'i kendi bağlamına oturtur: Bach ve Schumann'a atıfta bulunan, geleneğin diline uygun, etkin yorumcu ile pasif dinleyicinin ayrı yerlerde durduğu resital salonu

¹¹⁵ *age*, 'den aktaran Grant, *age*.

¹¹⁶ *age*, 293'den aktaran Grant, *age*, 45.

¹¹⁷ Sally Macarthur, *Feminist Aesthetics in Music* (Westport, CT ve Londra: Greenwood Pres, 2002), 133'den aktaran Grant, *age*.

¹¹⁸ *age*, 'den aktaran Grant, *age*, 48.

¹¹⁹ *age*, 134'den aktaran Grant, *age*.

için yazılmış bir kompozisyon. 1957 yılında Rusya’da doğan Avusturyalı bir besteci olan Kats-Chernin’i de bağlamına yerleştirir. Macarthur, savlarını besteciyle ilişkili olarak eserin art-alanına dayandırır. Macarthur, eserin “belirsiz, ucu açık ve boşluklu”¹²⁰ görünen sonucunu Kats-Chernin’in kompozisyonu yazdığı dönemdeki (babasının kanser olduğu ve kendisinin yaşam ile ölüm arasındaki meselelere dair bitmek bilmeyen çabası) olaylara bağlar.

Sonrasında Macarthur, bir analist olarak eserin organizasyonu ve öne çıkan özelliklerine geçer. Bu faktörlerden yola çıkılırsa, geleneksel bir analiz sonucunda eser postmodern olarak sınıflandırılabilir. Fakat Macarthur’un feminist bakış açısı “Kats-Chernin’in başvurduğu sıra dışı stratejilerden bazılarını” ortaya çıkarır.¹²¹ Kats-Chernin, kendisini feminist olarak tanımlamasa da, Macarthur, bu kompozisyon boyunca feminist düşüncenin sergilendiğine işaret eder:

Piyano müziğinin fazlasıyla orijinal eleştirisinin yanı sıra, bu çalgıya özgü yazma geleneğine ait özelliklerin bolluğuyla alay eden besteci, parçanın kendisinde yarattığı ikili ilişkilerden çıkan hiyerarşileri sürekli yıkmaya çalışır. Örneğin müziğindeki belli kültürel bağlamlar arasındaki ayrımlara dikkat çeker...Yeni ses arayışında ya da eski seslere (flamenko ritminin kullanımı, Bach ve Schumann’dan alıntılar, vb.) meydan okuyuşunda, bu zevkte ona katılmak için eserini hissedecek/dinleyecek/okuyacak olan feminist taraftarı/dinleyiciyi davet eder.¹²²

Macarthur’un araştırmasına göre, eser her ne kadar geleneksel bir zirveden bahsetse de, aslında bu zirve hiç yoktur. “Müzik doruğa ulaşacak gibi hissettirir - ama bir illüzyondan başka bir şey değildir.”¹²³ Macarthur sonuç olarak bir analizi anlamak için *Tast-en*’in dinlenmesi gerektiğini vurgular. Analizini bir performansa benzetir; bir çerçevede gerçekleşir, ek yorumlara açıktır ve döngü onlarla devam eder. “Bu anlamda dayandığı eserle paralel gider, çünkü eserin bir kapanışı yoktur. Zaten kapanış anında yeniden doğuşunu duyurur, böylece sonsuzlukla tekrar kendine döner.”¹²⁴ Macarthur görevini “*Tast-en*’i bazı anlamlarını gün ışığına çıkararak bir metne çevirme” çabası olarak görür “...her şeyin ötesinde bütün okuma ve yazılarım bunları bilme arzusunun çıktısı.”¹²⁵

Ancak burada önemli nokta, Kats-Chernin’in kendisini feminist olarak tanımlamış olmamasıdır. Bu anlamda yapıtta var olduğu savunulan feminist/feminen unsurlar, besteciden ziyade, analizi gerçekleştiren kişiye özeldir. Bu analiz biçimi, hem saf müzik malzemesini ele alış biçimi, hem bağlamsallığı sağlaması bakımından dikkate değerdir. Fakat özellikle çalgısal müziğin, edebi metin de içermediğinden, çok soyut olduğunu ve edebiyat malzemesiyle açıklanması ve somutlanmasının çok doğru olmayacağını belirtmek gerekir. Bu nedenle, bir müzikal metinde feminist unsurlar bulmak ve bu müzikal metni feminizmle bağlantılandırmak, metin üzerine yapılabilecek okumalardan/analizlerden yalnız biridir ve analizciye özel/sübjektiftir ve her okuma gibi, genel-geçer/mutlak ve nihai bir okuma değildir.

Brahms’ın III. Senfonisi Hakkındaki McClary Okumaları

Brahms’ın F Majör III. Senfonisi’nin ilk bölümü üzerinde yaptığı incelemede Susan McClary şöyle yazar:

¹²⁰ *age*, 142’den aktaran Grant, *age*, 49.

¹²¹ *age*, 139’dan aktaran Grant, *age*.

¹²² *age*, 140’dan aktaran Grant, *age*, 50.

¹²³ *age*, 144’den aktaran Grant, *age*.

¹²⁴ *age*, 145’den aktaran Grant, *age*.

¹²⁵ *age*, 137’den aktaran Grant, *age*.

Brahms'ın III. Senfonisi açık bir şekilde tonalite ve sonat sunar...Brahms gibi bestecilerin bastırılmış hikayeci stratejilerini açığa çıkararak sadece müziğin biçimsel özellikleri değil ayrıca insani ve tarihi boyutlarıyla, yani müziğin kendisiyle de ilgili bilgi alabiliriz.¹²⁶

McClary'nin bu esere ilişkin okumalarına göre, eserin cinsiyetle ilgili yapıları, hem Brahms'ın yaşamındaki kişisel konuları hem de on dokuzuncu yüzyıldaki tarihi çerçeveyi dolduran insani mücadelenin boyutlarını yansıtır. McClary Brahms'ın temalarındaki cinsel niteliği inceler ve şu sonuca varır; bu senfonik bölümdeki tematik uygulama, normlardan oldukça farklı şekilde işler. İlk bölüm maskulendir ve "açıkça Herkül'ün bir çaba sayesinde özgürlük noktasına kadar dürtülerek bizi ilk bölümün hikâyesinin içine fırlatır." İkinci temanın eziyet eden, baştan çıkarıcı kadını, "Doğu egzotizmi, baş döndüren ritimler ve kışkırtıcı bir şehvet düşkünlüğüyle" nitelendirilen Delile gibi bir figürü simgeler. "Bölümün enerji yörüngesini yağmalar...kahramanın gücünün arkasındaki gizem olan önemli La bemolü kırpar, kendi hedefleri doğrultusunda bu perdeyi evcilleştirir."¹²⁷ Rekapitülasyonda ikinci tema, birincinin ton alanına uyum göstermez, onun yerine La majörden daha düşük üçüncüye, Re majöre doğru simetrik olarak hareket ederek orijinal tonunu dengeleyen bir ton alanında ortaya çıkar. Fa majörün armonik bir şekilde çember içine alması, maskülen kahramanı kendi tarafına çeken güçlü ve dengeli bir feminen öge yaratır. McClary'ye göre bu güçlü feminen öge, bölümün sonunu bir senfoninin açılış bölümünde beklenildiği gibi bir zafer nidasıyla bitirmek yerine, ilk temayı "Fa majördeki kapanışı kabullenerek karşı çıkmaksızın aşağı doğru sürükler."¹²⁸

Toplumsal Cinsiyet, Alman Özcülüğü ve Lied

Feminen yapı, kadının toplum içinde işlevsellik kazanma yeteneğini engelleyen toplumsal cinsiyete dayalı kısıtlamalarla ilgili kullanılan bir terimdir. Yani, feminen yapı, bir sosyo-kültürel sistem içinde kadının eylemde olma hali ya da gücünü ortaya koyma yeteneğinden oluşmaktadır; özcülük ise, felsefede belli bir türe dâhil her varlığın, o türe ait niteliklere ya da özelliklere sahip olduğunu iddia eden bir akımdır. Bir başka deyişle özcülük, belli bir gruba ait belli özelliklerin grubun tümüne genellenerek, evrensel ve her tür bağlamdan bağımsız olarak varolduğunu savunmaktır.¹²⁹

Kadınların arka plana atılmasına ortam hazırlayan ve doğal kabul edilen aşağılık niteliklerini pekiştiren dini ve sosyal dogmalardan oluşan Alman toplumsal cinsiyet özcülüğü, toplumsal cinsiyet ile ilgili önyargıları ebedileştirmiş ve burjuva kadınlarının sanatsal özlerine erişmelerine, "kendilerini gerçekleştirmelerine"¹³⁰ engel olmuştur. Özcü yaklaşımlar, Alman sosyo-kültürel inanışlara sızmış, burjuvaların edebi ve müzikal katkılarına şiddetli şekilde tesir etmiş ve kadınlar ve yapıtlarının marjinalleşmesine yol açmıştır.¹³¹

Toplumsal cinsiyet önyargısından ortaya çıkan ve 19. yüzyıl boyunca Alman özcü perspektifleri besleyip kuvvetlendiren, öte yandan kadınların ilerlemesini etkin bir şekilde baskı altına alan *Frauenfrage*'nin tarihsel etkileri, dikkate alınması gereken konulardandır. Kadınların

¹²⁶ McClary, *Musicology and Difference*, 343 – 44'den aktaran Grant, *age*, 54.

¹²⁷ McClary, *age*, 329'dan aktaran Grant, *age*, 53.

¹²⁸ *age*, 341'den aktaran Grant, *age*, 56.

¹²⁹ Kimberly Greene, "The Effects of German Gender Essentialism on the Musical Production of Nineteenth-Century Women Composers" (Yüksek Lisans Tezi, Faculty of California State University, Fullerton, 2007).

¹³⁰ kendini gerçekleştirme (İng.): yaratıcılık, erdem, problem çözme, insana saygı ve gözlemsel kanıtları kabul etme gibi çeşitli konular bakımından kişisel gelişimin en üst noktası. Kendini gerçekleştirme kavramı teorik olarak Abraham H. Maslow tarafından ancak psikolojik ihtiyaçların karşılanması halinde sağlanabilecek bu tür bir kişisel gelişimi izlemeyi konu edinen "A Theory of Human Motivation", *Psychological Review* 50, no: 4 (1943): 370 – 96 adlı eserinde önerilmiştir. Aktaran; Greene, *age*.

¹³¹ *Bürgertum* (Gr.): 19.yüzyıldaki tüccar, zanaatkar ve profesör, avukat, doktor ve sivil yöneticiler gibi diğerlerine de atıf yapan bir terim. Metinsel içeriğe bağlı olarak burjuva halkının tamamına da atıf yapılabilir. Aktaran; Greene, *age*.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013



tecrübe ettiği içselleştirilmiş baskının psiko-sosyal göstergeleri, cinsiyete dayalı baskı ile sanatsal başarı arasındaki bağlantıyı göstermektedir. 18. yüzyıl sonlarında ve 19. yüzyılda Alman Romantik metinlerde hâkim olan feminen kimliğin tarihsel yapısı ve Alman *Lieder* üzerindeki etkisi ele alınmalıdır. Her kesimden kadının öznelliğini ve edebi ve müzikal aktivitelerini etkileyen sosyo-kültürel manzarayı gösterebilmek adına, kadınların 19. yüzyılda edebi ve müzikal eserlerdeki tasvirleri, yayın endüstrisindeki eğilimlerle birlikte ele alınmalıdır. *Musen Almanachen* (Almanacs of the Muses başlıklı dergi) yazınından hareketle *Hausmusik* (ev müziği) ve *Kunstmusik* (sanat müziği) arasında bir ayırım oluşmuş ve türlerin isimlendirilmesine yol açmıştır: *Hausmusikalische Lied* (ev şarkısı) ve *Kunstlied* (sanat şarkısı).

Greene¹³², toplumsal cinsiyet önyargısının yayılması ve yerleşmesine neden olan ve hatta kadınları meşru sanatsal uğraşların dışına iten feminen kimliğe dair edebi görüşleri örnekletmek için, *Ewig-Weibliche* (ebedi-bengi dişilik) efsanesi, *Jungfrau*'un (bakire genç kız) burjuva idealizasyonunu incelemiştir.¹³³ Kadınların, erkekler nezdinde, doğal ve haklı olarak ikinci planda oldukları miti, dişil kimliğin tanımlayıcı bir niteliği olarak 19. yüzyıl boyunca genel kabul görmüştür ve bazı kadınların olumsuz karakteristikleri genelleştirilerek bütün kadınlarla ilişkilendirilmiştir. Kadınların eğitimi ve toplum içinde kadına ayrılan rollere karşı geliştirilen özcü bakış açısının hâkim olduğu bu yaklaşımlar, kadınları özel bir alana hapsederek kadın bestecilere ait *Lieder*'lerdeki sanatsal kaliteyi kısıtlamış ve dolayısıyla kadınların sanatsal katkılarının çoğunu *Hausmusikalische Lied* (evmüzikseveri şarkısı) alanına kaydırmıştır. Sanat camiasının cinsiyete dayalı bölünmüşlüğüne yansıtan tarz farklılıkları birçok *Lieder*'de kendini göstermektedir: erkek bestecilerin *Lieder*'leri asil sanat şarkılarına dâhil olur ve toplumsal alanda işlevsellik kazanırken, kadın bestecilerin *Lieder*'leri *Hausmusikalische Lied* karakteristiklerine tabi kalır ve özel ve sınırlı alanlarda hayat bulmuştur.¹³⁴

Kadınların bu şekilde zapt edilmişliği, Bettina von Arnim (1785-1859), Fanny Mendelssohn (1805-1847), Johanna Kinkel (1810-1858), Josefine Lang (1815-1880) ve Clara Wieck Schumann (1819-1896) gibi kadın bestecilerin repertuarlarının kamusal ve akademik alanda sınırlı düzeyde kabul görmesi ve takdir edilmesi için haklı bir gerekçe olarak gösterilmesine rağmen, Alman *Lied*'ine tesir eden feminen kimliğe ait sosyo-politik mitleri başlatan ve destekleyen ataerki yapılarına ilişkin çok az sayıda bilgi kayda alınmıştır.¹³⁵ 19. yüzyıldaki etkin edebi, estetik ve psikanalitik tartışmalar, toplumsal ve özel alanlara nüfuz etmiş ve feminen kimlik ve öznellik üzerinde olumsuz etkilere neden olmuştur.¹³⁶

Feminen kimlik paradigmaları, romantik sentimentalizm maskesinin arkasına saklanmış, toplumsal cinsiyet önyargısını kuvvetlendirmiş, yaratıcılığı bastırmış ve kadınları içselleştirilmiş baskı ve boyunduruk altına almıştır. Sosyolojik şartlandırma ve tahmin edilebilir psiko-sosyo cevaplar, kadın bestecilerin algıladıkları kabul edilen sınırlar içinde ve başta *Lieder* olmak üzere, piyano besteleri ve az da olsa koro ve oda müziği besteleri gibi kadınlar için uygun tarzlar çerçevesinde üretim yapmalarına neden olmuştur.¹³⁷

Romantik aşk, erkeklerin doğaya ve güzel kadınlara karşı ilgileri gibi temalar, hem erkek hem de kadın bestecilerin vokal kompozisyonlarında ve Alman *Lied*'ine ilişkin birçok çalışmada

¹³² Greene, *age*.

¹³³ Robert Schumann, *Frauenliebe und Leben für Singstimme und Klavier. Acht Lieder nach Adelbart von Chamisso, Opus 42, 1840* (Leipzig: Gustav Heinze Verlag, 1843).’den aktaran Greene, *age*.

¹³⁴ *transliminal alan* (İng.):toplumsal ve özel alanların kesişim noktasını belirtmek için metinde türetilmiş bir terim. Aktaran; Greene, *age*.

¹³⁵ Greene, *age*.

¹³⁶ *öznellik* (İng.): sosyal etkileşimde gelişen ve kişisel kimliğe ait pozitif ve negatif kavramların oluşmasında etkin olan kişisel algılamaya ve değerlendirmeler. Aktaran; Greene, *age*.

¹³⁷ Greene, *age*.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013



tekrar tekrar yer almıştır. Bununla birlikte, edebiyat alanında önde gelen erkek şahsiyetler ve besteciler, romantik aşk fikrini desteklemiş ve sanatsal uğraşlarında kadınların destekleyici rollerini kabul etmişlerdir. Romantik aşk efsanesinin ebedileştirilmesi ve aşk uğruna fedakârlık vazifesi ya da şerefi, kadınların erkeklere olan doğal bağlılığına ilişkin ilahi ve evrensel hukukta bir araç olarak kullanılmaya başlanmıştır. Bu, Alman özcülüğünün en belirgin özelliğidir. İlave olarak, kadının dişi tilki ya da erkekleri baştan çıkararak öldüren siren olarak tasvir edilmesi, erkeklerin doğal üstünlüğünü ve haklı ahlaksal egemenliklerini doğrulamış ve pekiştirmiştir. Erkekler, ilahi hak ve doğal seçilmişlikleri sayesinde, kadınlarda doğuştan gelen ahlak zayıflığını kontrol etmek ve baskı altında tutmakla yükümlüdür.¹³⁸

Romantik retorik maskesi takarak çalışmak, erkek boyunduruğu açısından kadınlar için bağlayıcı bir güç olmuştur. Ancak erkeklerin Romantik prensiplere bağlılığı ve desteğinin nedeni, yalnız estetik hedefler değildir. Romantik öznel; popülaritelerini artırmak, ünlenmek ve ekonomik güvencelerini sağlamak gibi somut hedeflerine ulaşmaları için kendilerine yardımcı olmuştur. Öte yandan, erkeklere sunulana benzer bir eleştirel eğitimden yoksun kalmaları ve sıradanlık sınırlarını aşmaya özlem duymaları nedeniyle kadın besteciler, bu Romantik temaları, yansıttıkları güzellikler için ve hayatın katı ve acımasız gerçeklerine karşı bir sığınak olarak görmeleri nedeniyle benimsemişlerdir.¹³⁹

Green, kadın bestecilere ait *Lieder* analizlerinin *Grundstimmung*¹⁴⁰ müzikal estetiğine kat'i bir şekilde uyma eğilimi ortaya koyduğunu, bunun da ötesinde birçok *Lieder*'de, eleştirel kavramsal bakış açısının gelişiminde göze çarpan birçok kısıtlama bulunduğunu ve yerleşik Batı kurallarına uyum sağlamalarının oldukça problemli olduğunu belirtir.¹⁴¹ Kadınların gösterdiği itaatkârlık ve ardından feminen öznellik üzerinde ortaya çıkan içselleştirilmiş baskı, sanatsal tutkuları bastırmış, bağımsız kadın sesini söndürmüş ve kadınları *Hausmusikalische Lied* ya da *Salon Lied* çevresine hapsedmiştir. Ancak 19. yüzyıl Alman kadın bestecilerin sosyal ve müzikal duruşları için sağlam adımlar atmaları da, yine bu alt türde gerçekleşmiştir. *Hausmusikalische Lied*'e olan katkıları, kadın başarısının adeta dönüm noktasıdır ve Alman özcülüğünün, kadınların sanatsal evrimi üzerindeki etkilerine [*Frauenfrage*'nin (kadın sorusu) özünde olan önemli bir argüman] karşı provakatif bir söylem niteliğindedir.¹⁴²

Yerel alanda var olmuş *Hausmusikalische Lied*, piyano eşliğinde çalınan bir vokal melodik diziden oluşur. *Grundstimmung* estetiğin sıklıkla vokal kısımda ortaya çıktığı bu alt türün tipik özelliği, kompozisyon süresince ve bütününde tek bir tarz ya da duyguya bağlı kalınmasıdır. Aksine *Kunstlied*, sanatsal bakımdan geliştirilmiş olan bir alt türde yer alır. Ses ve piyano (ya da orkestra) bağımsızdır ve *Lied* boyunca metinsel manaları yansıtabilmek için yorumlayıcı biçimde kullanılır. Buna ilaveten besteci, şiirsel metni yorumlayabilmek için biçim ve form öğelerini katar ki, bu da *Lied*'i kavrar ve oluştururken, eleştirel bakış açısının hâkim olduğunu göstermektedir. Tarihsel olarak, bu değerli *Kunstlied* repertuarında sadece erkek besteciler tarafından bestelenmiş vokal besteler yer alır.¹⁴³

¹³⁸ age.

¹³⁹ age.

¹⁴⁰ *Grundstimmung* (Gr.): Lied'de bir düşünce, bir duygu ya da tavrı ifade eden estetik yapıya atıf yapmaktır; 18.yüzyıl türüne örnek teşkil eder. Aktaran; Greene, age. Ayrıca "köksalınım/temeluyarlık" biçiminde de çevirilebilmektedir.

¹⁴¹ Greene, age.

¹⁴² *Frauenfrage* (Gr.): sosyo-politik alanda kadın sorusuna karşılık gelen Almanca kavramı belirten terim. Terim, Fransız Devrimiyle yeşeren anti-monarşik bakış açısı ve ihtilaflı edebi ortamın ortaya çıkmasıyla birlikte 18.yüzyılda tanımlanmıştır. Jean-Jacques Rousseau (1712–1778) ve Olympe de Gouges'un (1745–1793) yazılarına bakınız. Aktaran; Greene, age.

¹⁴³ Greene, age.

19. yüzyıl kadınlarının eğitildiği ve müzikal açıdan yetiştirildiği dönem olan *Vormärz* ya da bir başka deyişle 1815 Viyana Kongresi'nin sonu ile 1848 ila 1849 Mart Devrimi arasındaki çalkantılı yıllarda, cinsiyete özgü niteliklere ilişkin kavramlar, feminenliğe dair ideolojik ülküler ve özel alanda sıkışan kadının kontrol altında tutulması gibi olgular tanımlanmış ve geliştirilmiştir. Güçlenen Alman burjuva sınıfı, rollerin cinsiyete göre belirlendiğini onaylamakla kalmamış, aynı zamanda yerel ataerkil otoritenin güçlenmesi ve dişil ve eril kavramsallaştırmada cinsiyete dayalı kriterlerin açık bir şekilde dile getirilmesine de yardımcı olmuştur. Sonuç olarak, cinsiyete özgü bu nitelik ve davranışların tanımlanması, müzikal üretim ve tüketimde de kendini göstermiştir.¹⁴⁴

Müzik konusunda başarılı kadınlar, Alman burjuva ailesinin saygınlığına katkıda bulunan bir öge haline gelmiştir. Bu dönemde, önde gelen burjuva ailelerin genç kadınlarına ilk eğitim kurumları sunulmasına rağmen, onları harekete geçiren asıl faktör, kızlarına “beceri gerektiren” sanat ve edebiyat alanlarında (Almanca, Fransızca, müzik ve nakış) verilen eğitim sayesinde sosyal konumlarındaki fark edilir derecede hissedilen iyileşmedir. Genç Alman kadınlarının eğitimini teşvik etmedeki ideolojik temel, söz konusu sosyal itibarla sınırlı kalmış ve yerel düzenlemelerden alınan hazzı artırmayı hedeflemiştir. Kadınların eğitilmesi konusunda gösterilen bu sözde öncü yaklaşımın temelini oluşturan dayanak noktası, verilen eğitimin kadınların doğal bilgi ve anlayış sınırlarını asla zorlamaması ya da aşmaması gerektiğini ileri sürmüştür.¹⁴⁵

19. yüzyılda gündelik hayat pratiğinde boş zamanlardaki artış ile rollerin cinsiyete göre belirlenmesindeki güçlenme ve burjuva kadınlarının sorumluluklarının azalmasıyla birlikte edebi söylemde ortaya çıkan artış, sanatsal aktivitede “sınırlı” da olsa ani bir yükselişe ön ayak olmuştur. Kadınlar sosyal ve ailevi beklentilere uygun olarak özellikle şarkı söylemek ve piyano çalmak gibi “mutedil” uğraşlara yönelmişlerdir. Burjuva çevrelerinde piyano temin etme olanaklarının fazlaşması ve edebi dergilere ulaşmanın kolaylaşması, özel alanda nitelik şiir ve müzikal kompozisyonların ani ve önemli ölçüde artmasını sağlamıştır. Bu yayınlarda 18. yüzyıl müzikal tarzların ağırlıklı olması nedeniyle kadınlar tarafından bestelenen *Lieder*’lerin büyük bir bölümü Alman Klasik akımın müzikal estetik ve üslubuna doğru eğilim sergilemektedir. *Da capo* ve kıta düzeni tercihi, kısıtlı bir diatonik armonik dil, statik ve sade bir düzenleme ve aşırılıktan kaçınma, kadınların bestelerinde göze çarpan özelliklerdir. Bu nitelikler sanatsal nüans eksikliğine neden olurlar ki, bu da *Hausmusikalische Lied*’in karakteristik özelliğidir. *Hausmusikalische Lied*’lerin çoğu, metnin ana düşüncesini tek bir müzikal anlatımla sunan ve sıklıkla *Lied*’i aşırı duygusallık ve armonik yeknesaklık içinde tutan *Grundstimmung* estetiğinin kalıplarına uygundur.¹⁴⁶

Kadın bestecilerin müzikal düzenlemelerinde en belirgin nitelik, metnin diyalektik yorumunun baskın şekilde eksik olmasıdır. Genellikle kadın bestecilerin *Lieder*’leri şiirin tek boyutlu veya yüzeysel yorumlandığı *Hausmusik* (ev müziği) sınıflamasına uygundur. Romantik bakış açısının en önemli ilkesi olan eleştirel derinlik, yerine getirilmemektedir. Metni yorumlamadaki farklılıkların erkek bestecilerin *Lieder*’lerinde de dikkat çekecek derecede fazla olduğu göze çarpmaktadır. Ancak Romantizmin tanınmış erkek bestecilerinin repertuarlarının büyük çoğunluğu eleştirel hakimiyeti sergilemektedir; buna özellikle Franz Schubert (1797-1828), Robert Franz (1815-1892), Felix Mendelssohn (1809-1847) ve Robert Schumann’ın *Lieder*’lerinde rastlanmaktadır. Metinsel bütünlük, sanatsal yaratıcılık ve armonik karmaşa arasındaki denge, yalnızca erkeklerin idaresindeki bir alt tür olan *Kunstlied*’in standart bir özelliği haline gelmiştir.¹⁴⁷

Toplumsal cinsiyette saklı olan anlamların daha iyi idrak edilebilmesi için feminist müzik eleştirisinin günümüzdeki paradigmalara hayat veren 18. yüzyıl ortalarındaki edebiyat teorisi ele

¹⁴⁴ age.

¹⁴⁵ age.

¹⁴⁶ age.

¹⁴⁷ age.

alınmalıdır. Biyolojik determinizmin teorik gelişimi, *écriture féminine*'nin (edebi eserlerde feminen varlığın kanıtı) edebi konsepti, Michel Foucault'un (1926-1984) postyapısalcılığı, Jacques Derrida'nın (1930-2004) yapısal çözümlemesi ve kültürel materyalizm ve postmodernizmin ortaya çıkışı, modern feminist bilim için taslak sağlamış ve ayrıca günümüzdeki müzikolojik kritisizmi de büyük ölçüde etkilemişlerdir.

Müzikolojideki modern yaklaşımlar arasında üçüncü-dalga revizyonist feminist eleştiri, postyapısalcı ve kültürel materyalist çalışmalar, toplumsal cinsiyet ve *queer* teorisi bulunmaktadır ki, bütün bunlar müzikal kompozisyonlar ve hızla genişleyen sosyo-müzikolojiyle (yeni tarihselcilik) bağlantılıdır. Önemli Alman *Lied* çalışmalarından bazıları şöyle sıralanabilir: Rufus Hallmark'ın *The German Lied in the 19th Century* (1996) adlı eseri; Lorraine Gorrell'e ait *The Nineteenth-Century Lied* (1993) ve James Parson'un *The Cambridge Companion to the Lied* (2004) adlı eseri.¹⁴⁸ Ek olarak, 20. yüzyılın ortalarından itibaren, *litero-musico* sanatçısı Calvin Brow'un *Music and Literature: A Comparison Of Arts* adlı eserinde öncülük ettiği müzik ve dil bağlantısına dayanan edebi disiplinler çerçevesinde *melodik-şiişsel* (müzik odaklı) eserlerin sayısında artış olmuştur.¹⁴⁹ Ayrıca, Carl Dahlhaus'un (1928-1989) *Musikasthetik* (1976) ve *Klassische und romantische Musikasthetik* (1988) adlı eserleri Alman estetiğindeki dönüm noktaları ve Romantizmin felsefi taşları olarak nitelendirilir.¹⁵⁰ Steven Paul Scher'in etkinliğini kanıtlamış eseri *Literatur und Musik* (1992), *litero-musico* kavramlarına dayalı analizlere temel oluşturmaktadır.¹⁵¹ Diğer taraftan, Werner Wolf'un edebi ve teorik çalışmaları, metinli müzikte yer alan baskın cinsiyet ve ona tabi alt cinsiyet arasındaki ilişkiler konusunda belirgin bir katkı sağlamıştır.¹⁵²

Sara Iitti'nin jino-eleştirel çalışması *Feminine in German Song* (2006), seçilmiş Alman *Lieder*'lerde *écriture féminine* olgusunu incelemektedir.¹⁵³ Ayrıca, Goethe ve Schubert'in *Kunstlied* üzerindeki etkilerine değinen kayda değer eserler arasında şunlar vardır: Kenneth S. Whitton'a ait *Goethe and Schubert: The Unseen Bond* (1999); Lorraine Byrne'nin kaleme aldığı *Schubert's*

¹⁴⁸ Rutgers Üniversitesinde profesör ve eski kurul başkanı olan Rufus Hallmark, *The German Lied in the 19th Century* (New York: Schirmer Boks, 1996) adlı eserin editörlüğü ve yardımcı yazarlığını yapmıştır. Lorraine Gorell, Güney Carolina'da Winthrop Üniversitesinde müzik profesörüdür. Müzik bilimine son katkısı *The Nineteenth-Century Lied* (Portland: Amadeus Press, 1993) adlı eseridir. Eseri önemli *Lieder* ve bestecilere ilişkin kayıtlar sunmasına rağmen birçok *Lieder* formu için yaptığı analizler tartışmaya açıktır. Southwest Missouri State Üniversitesi Müzik Bölümü doçenti olan James Parsons, *The Cambridge Companion to the Lied* (Cambridge: Cambridge University Press, 2004). 'in editörlüğü ve yardımcı yazarlığını yapmıştır. Denemelerin toplandığı bu kapsamlı derleme, Schubert'den Mahler'e *Lied*'in gelişimini incelemektedir. Aktaran; Greene, *age*.

¹⁴⁹ Calvin Brown müzik ve edebiyat arasındaki ilişkiyi konu alan analizleriyle takdir edilmiştir, hatta bazıları onun çalışmasını kendi alanının temelini oluşturan metinler olarak düşünmektedir. Calvin Brown, *Music and Literature: A Comparison of the Arts* (Athens: University of Georgia Press, 1948). 'den aktaran Greene, *age*.

¹⁵⁰ Carl Dahlhaus, *Musikasthetik* (Cologne: Hans Gerig Verlag, 1967).; Carl Dahlhaus, *Klassische und romantische Musikasthetik* (Cologne: Laaber Verlag, 1988). 'den aktaran Greene, *age*.

¹⁵¹ Dartmouth'ta 2004 yılında ölene kadar Almanca ve Karşılaştırmalı Edebiyat profesörü olarak görev yapan Steven Paul Scher edebiyat, müzik ve sanatların karşılıklı ilişkileri konusunda bir uzmandır. Scher'in önemli çalışmaları arasında şunlar vardır: *Musik and Text* (Cambridge: Cambridge University Press, 1992); *Literatur und Musik: Ein Handbuch zur Theorie und Praxis eines komparatistischen Grenzgebietes* (Berlin: Erich Schmidt Verlag, 1984). 'den aktaran Greene, *age*.

¹⁵² Werner Wolf, *Das Problem der Narrativität in Literatur, Bildender Kunst und Musik: Ein Beitrag zu einer Intermedialen Erzähltheorie*, ed. Vera and Ansgar Nünning (Trier: Wissenschaftlicher Verlag, 2002).; Werner Wolf, *The Musicalization of Fiction: A Study in the Theory and History of Intermediately* (Amsterdam: Rodopi Press, 1999). 'dan aktaran Greene, *age*.

¹⁵³ Sara Iitti, *The Feminine in German Song* (New York: Peter Lang, 2006). 'dan aktaran Greene, *age*.

Bu metinde yazar, Romantik akımın erkekleri tarafından kullanılan ve ayrıca kadın bestecilerin *Lieder*'lerinde de belirgin olan kadın üslubu ve sesinin varlığını göstermeyi hedeflemektedir.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013



Goethe's Settings (2003); Susan Youens'in *Schubert's Poets and the Making of Lieder* (1996) ve *Schubert's Late Lieder: Beyond the Song Cycles* (2002) adlı eserleri.¹⁵⁴

Kadınların müzik alanındaki çalışmaları, dönemlere ayırma ve sınıflandırma konusunda, müzikal aktivite ülkesine göre kadınlar, dönemlere göre kadınlar ve belirli bir alanda aktif kadınlar gibi farklı ve çeşitli yollara başvurarak Batı kanonu geleneğini bölmeye çalışmaktadır. Anne Bagnall Yardley'in “‘Ful weel she soong the service dyvyne’: Cloistered Musician in the Middle Ages” adlı ve Anthony Newcomb'un “Courtesans, Muses or Musicians? Professional Women Musicians in Sixteenth-Century Italy” adlı denemeleri buna örnek teşkil etmektedir.¹⁵⁵ Yukarıda bahsi geçen bu yöntemler etkileri ne ölçüde olursa olsun kadınların marjinalleşmesini sürdürmekte ve repertuar dışında bırakılmalarını sağlamaktadır. 19. yüzyılın önemli kadın bestecilerin Batı kanonuna dâhil olmaya hak kazanabilmeleri ve bestelerinin yaptıkları katkıları minimize etmeyecek şekilde sunulmasına olanak vermek için hem erkekler hem de kadınlar tür ve dönem açılarından aynı zamanda kategorize edilmelidir. *Lied*'in dönemlere ayrılmasıyla ilgili olarak; örneğin 18.yüzyıl *Salon Lied* (çoğunlukla erkek); 19.yüzyıl *Hausmusikalische Lied* ve 19.yüzyıl *Kunstlied*'i (çoğunlukla erkek) gibi *Lied*'in cisiyete bağlı olmaksızın alt türlere bölünmesi, erkek ve kadın bestecilerin katkılarını daha uygun bir şekilde yansıtabilecektir. Büyük erkek ve kadın bestecilerin *Lieder*'lerini Batı kanonu çerçevesinde birleştirmekle kalmayacak aynı zamanda müzikal katkıların cisiyete dayalı olarak ayrılmasını ortadan kaldıracaktır. Bu yaklaşım ek olarak, sadece birkaç büyük kadın bestecinin hariç bırakılmasını sonlandıracak ve eserlerinin tatminkâr derecede önemli olmadığı düşünülen oldukça fazla sayıda kadın ve erkek bestecinin de dâhil edilmesine olanak verecektir.¹⁵⁶ Bu kategorizasyon aynı zamanda *Hausmusikalische Lied*'in geniş ve keşfedilmemiş repertuarının eleştirel inceleme ya da yorumlamaya değmeyeceğine dair miti yok edecektir. Nasıl ki *Klavierstück* (piyano parçası) *Sonate für Klavier* (piyano sonatı) ile rekabet edemezse *Hausmusikalische Lied* de *Kunstlied* ile karşılaştırılmamalıdır. Batı kanonu, tüm Batı Avrupa topluluklarının bestelerini sunmalı ve Avrupa'nın birçok kaliteli bestecisinin ki bunlar arasında kadınlar da mevcut, takdir edilmesini kısıtlayan özcü normların yeniden değerlendirilmesine izin veren son müzikoloji eğilimlerini takip etmelidir.¹⁵⁷

Feminist Müzik Teorisi ve Sonat

Feminist araştırma alanında ilgi gören bütün çalgısal türler ve kompozisyonel süreçler arasında en çok dikkati çeken, sonat ve sonat-allegro formu olmuştur. Uzun ve takip edilebilir geçmişiyle sonat türü, çalgısal müziğin başat standardı olarak görülür.

Kuramcıların sonat ve sonat allegrosu prosedürünü genelleştirip kodlaştırması, bu alanı ilginç feminist çalışmaların konusu kılar. Bu çalgısal türdeki anlatıcı içerik olasılığı –cinsel referanslar ve toplumsal cinsiyet kodları da dâhil-, saf müzik, toplumsal cinsiyetleştirilmiş meseleler ve batı müziğindeki toplumsal ifadeyi incelemek için bir alan oluşturmaktadır.

¹⁵⁴ Kenneth S. Whitton, *Goethe and Schubert: The Unseen Bond* (Portland: Amadeus Press, 1999).; Lorraine Byrne, *Schubert's Goethe's Settings* (Burlington: Ashgate, 2003).; Susan Younes, *Schubert's Poets and the Making of Lieder* (Cambridge: Cambridge University Press, 1996).; Susan Younes, *Schubert's Late Lieder: Beyond the Song Cycles* (Cambridge: Cambridge University Press, 2002).’den aktaran Greene, *age*.

¹⁵⁵ Anne Bagnall Yardley, “‘Ful weel she soong the service dyvyne’: Cloister Musician in the Middle Ages”, *Women Making Music*, ed. Jane Bowers, Judith Tick (Urbana: University of Illinois Press, 1987), 15–38 ve Anthony Newcomb, “Courtesans, Muses, or Musicians? Professional Women Musicians in Sixteenth-Century Italy”, *Women Making Music*, ed. Jane Bowers, Judith Tick (Urbana: University of Illinois Press, 1987), 90–115’den aktaran Greene, *age*.

¹⁵⁶ Genel müzik hikâye ve tarihçelerinde bir ya da iki kadın bestecinin dâhil edilmesine, 20. ve 21.yüzyılda yayımlanan müzik eleştirisine ilişkin kapsamlı derlemeler ve ansiklopedilerin çoğunda sıklıkla rastlanır. Örneğin, *New Grove Dictionary of Music and Musicians*, 2. bs.’dan aktaran; Greene, *age*.

¹⁵⁷ Greene, *age*.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013



Genelde kuramcılar, sonatı, bestecinin öncelikli vurgusuna göre sınıflandırır. On sekizinci ve yirminci yüzyıl bestecileri genel olarak armonik planlara odaklanırken, on dokuzuncu yüzyıl bestecileri özellikle tematik içeriği vurgulamıştır. Feminist dekonstrüktivistler ise şaşırtıcı şekilde sonatta hem armonik hem de tematik içeriği ele almıştır. A.B.Marx *Die Lehre von der musikalischen Komposition* (Müzikal Kompozisyon Öğretisi) başlıklı 1845 yılındaki bilimsel incelemesinde, her zamanki iki ifade konusunu maskülen ve feminen olarak ayırmak için toplumsal cinsiyetleştirilmiş dil kullanır.¹⁵⁸ Bu hareket feminist itiraz sayısının birden patlamasına yol açmıştır. Marx'a göre ilk –maskülen- tema “geleceği yöneten ve belirleyen...temel bir tazelik ve enerjiye” sahiptir. İkinci –feminen- tema ise ilk tema tarafından belirlenir. “Daha mülayim ve...daha esnektir”.¹⁵⁹

Susan McClary'nin sonat hakkındaki çalışması dekonstrüktif çabaların önde gelenlerindendir. Sonat-allegrosu formundaki toplumsal cinsiyet üzerinde yoğunlaşan araştırmaları hem armonik hem de tematik anlamda cinsiyet konularını ele alır:

Sonatta temel ton/temada, erkek protagonistin/baş kahramanın anlatıcı konumunda yer alır; daha az dinamik ikinci ton/tema sonat veya tonal örgü için *gerekli* iken (o olmadan hikâye de olmaz) feminen “Diğer/Öteki” için de anlatıcı işlevi görür.¹⁶⁰

McClary'e göre sonat-allegrosu formu, sadece müzikte değil aynı zamanda müziğin ötesinde de erkek ile kadın arasında bir cinsel çatışma alanı yaratır. Bu gözlem özellikle pedagogların kadans (“maskülen” ve “feminen”) gibi müzik olaylarını ve gerilim/çözülme gibi müzikal fenomenleri tarifinde kullandığı dilde görülür. McClary bu konuda Marx'ınki gibi çok önce başlamış uygulamaları kodlayan on dokuzuncu yüzyıl incelemelerine değinir:

On dokuzuncu yüzyıla kadar bu tema modasına atıfta bulunulmadığı gerçeği daha evvelki parçaların toplumsal cinsiyet işaretlemesinden uzak olduğu anlamına gelmez: pek çok on sekizinci yüzyıl sonatında tema “erkeklik” ve “kadınlık” semiyotiği üzerine dikkat çekmektedir...”Mannheim Rockets”ın açılışındaki cinsiyet atıfları, “hammerstrokers” ve Stamitz senfonilerindeki ikinci temalar, her ne kadar bestecinin kendisi ya da çağdaşları “maskülen” veya “feminen” diye adlandırmasa da, oldukça açıktır.¹⁶¹

Grant, gelişim süresince enerjik ilk temanın, zıt ama daha nazik ikinci tema –negatif öteki- üzerinde hâkimiyet kurduğunu; ikinci temanın tartışmayı tatlıya bağlamak için ilk temaya uyum gösterdiğini ve böylece en uzun soluklu ve en popüler müzik türlerinden birinin de cinsiyetleştirilmiş toplumsal düzene hizmet ettiğini savunur.¹⁶²

Citron ise on dokuzuncu yüzyıl kuramsal çalışmalarında sonat-allegro prosedürünün cinsiyetleştirilmiş tematik tanımlarının “müziğin feminenleşmesi korkusuyla güçlenmiş” olabileceğinden bahseder. On dokuzuncu yüzyıl lirizmi ve anlatımcılığı “müzikte erkekliğe, hatta genelleştirilerek yorumcuların kendi erkekliklerine karşı, kadınsı bir aşağılama olarak

¹⁵⁸ Marx A. B., *Die Lehre von der musikalischen Komposition*, 2. bs, c. 3 (Leipzig, , 1845), 221'den aktaran James Hepokoski “Masculine-Feminine: (En)gendering Sonata Form”, *Musical Times* 135 (Ağustos 1994): 494'den aktaran Grant, *age*, 51.

¹⁵⁹ Hepokoski, “Masculine-Feminine: (En)gendering Sonata Form”, 494'den aktaran Grant, *age*.

Ayrıca bakınız *Feminine Endings*, 13'den aktaran Grant, *age*, 52.

¹⁶⁰ Susan McClary, *Feminine Endings: Music, Gender and Sexuality* (Minneapolis:University of Minnesota, 1991), 15'den aktaran Grant, *age*, 53.

¹⁶¹ McClary, *Feminine Endings*, 14. McClary on yedinci yüzyılda çıkıp, on sekizinci yüzyılda kuramcılar tarafından tanımları yapılan kodları açıklar. Ayrıca bakınız Solie, *Musicology and Difference*, 329'dan aktaran Grant, *age*, 53.

¹⁶² Grant, *age*.

algılanabilir.” İkinci tema olarak sunulan Öteki “bastırılmalıdır ki, hâkimiyet bir kahraman olarak ortaya çıksın.”¹⁶³

Ancak “her ne kadar bestecinin kendisi ya da çağdaşları “maskülen” veya “feminen” diye adlandırmaya da” tabiri, bu okumanın, bestecinin niyeti dışındaki, yapıt üzerine geliştirilebilecek olan okumalardan/analizlerden yalnızca biri olduğunu göstermeye kâfidir.

Francis Poulenc’in Oboa Sonatı

Fransa’da 1920’lerde etkin olan *Les Six* grubunun en ünlülerinden Francis Poulenc(1899-1964), feminist araştırmalar için provakatif bir konu teşkil eder. Müzikologlar Benjamin Ivry(1996)¹⁶⁴ ve Richard D.E.Burton(2002)¹⁶⁵ yaptıkları araştırma ile feminist etkiyi ve müzik analizine yeni bir müzikal yaklaşımı yansıtarak, bağlamsal ve bireysel açıklamalar sergilerler. Her iki araştırmacı da, Poulenc’in kompozisyonlarını yaşam kronolojisi içinde ele alır, okuyucuların analitik ayrıntılar ve bağlamsallık ışığı altında karşılaştırmalar yapmalarını sağlarlar. Poulenc’in kişiliği, arkadaşları, kültürel birikimi, dini görüşleri ve cinsel tercihleri, müzikle ilgili yeni fikir ve soruları beraberinde getirir.

Poulenc otuz yaşına geldiğinde erkeklere olan ilgisini açıkça kabul eder. Bu açıklama bir dereceye kadar toplumdan dışlanmasına neden olur. On yıldan daha az bir süre sonra tekrar Katolikliğe döner, fakat eşcinsel hayatı yaşamaya devam eder. Bazı araştırmacılara göre Poulenc’in eserlerinde görülen ikilemin nedeni bu durumdur: “İnancım konusunda samimiyim...cinsel tercihim konusunda olduğu kadar...Kişilik sorunu bana engel teşkil etmedi hiç...Müzikal tonum içimden geldiği gibi...gerçekten kişisel.”¹⁶⁶ Poulenc üzerine araştırmalar yapan dekonstrüktivist Richard D.E.Burton şöyle yazar: “Poulenc, Katolikliğinin, eşcinselliğinin ya da tam tersinin yoluna çıkmasına izin vermez ama şüphesiz bu tansiyondan da zarar görür...en iyi müziklerinin çoğu da bu tansiyonun dikkatlice sanatta çözülmesinden gelir.”¹⁶⁷ Burton’un kitabı *Francis Poulenc*, sanatçının eşcinselliği ile dini tercihine kapsamlı bir bakış sunar. Kitabın son bölümde Burton, bu iki nokta hakkındaki düşüncelerini özetler: “Poulenc’in tavrı özünde beni al ya da bırak, beni bir keşiş ve sokak şarkıcısı arasında bölme, beni bulduğun gibi kabul et, acılarımdan gelen müzik benim portrem, şeklindedir.”¹⁶⁸

Grant, erkek eşcinsel besteciler ile kadın bestecilerin, yani her iki grubun paylaştığı ortak bir deneyim olduğuna dikkat çeker:

...dışlanmak... Karşılaştıkları sorunlar farklı: homoseksüel bestecilerin müziği kadınlarınki gibi gözardı edilmemiş, sadece cinsel tercihlerinin yaptıkları müziğe yansıma olasılığı akla gelmiştir. Gerçekten de Poulenc’in yaşadığı duygusal karmaşıklık onun cinsel tercihi ile Katolik inancı arasındaki çatışmaları müziğine yansıtmaya muhtemel gözüküyor... Poulenc’in müziği, feminist Julia Kristeva’nın kadın yazınına ve feminen alana özgü olarak tanımladığı özelliklere özenir: ses ve renge vurgu, sentaksta aralar (boşluk ya da kırılmalar) ve ritim. Kristeva’ya göre bu özellikler Sembolik Düzen’i bozar.¹⁶⁹

¹⁶³ Marsha Citron, *Gender and the Musical Canon* (Cambridge ve New York: Cambridge University Pres, 1993), 138’den aktaran Grant, *age*, 54.

¹⁶⁴ Benjamin Ivry, *Francis Poulenc* (Londra: Phaidon Pres, 1996),’den aktaran Grant, *age*, 63.

¹⁶⁵ Richard D.E.Burton, *Francis Poulenc* (Bath, İngiltere Absolute Pres, 2002),’den aktaran Grant, *age*.

¹⁶⁶ Ivry, *age*, 158’den aktaran Grant, *age*, 66.

¹⁶⁷ Burton, *age*, 15’den aktaran Grant, *age*, 66.

¹⁶⁸ *age*, 123’den aktaran Grant, *age*.

¹⁶⁹ Julia Kristeva, “The Novel as Polylogue”, çev. Leon Roudiez, *Desire in Language* (New York: Columbia University Pres, 1982), 159-209’dan aktaran Rosemarie Tong, *Feminist Thought: A Comprehensive Introduction*, 229 – 231’den aktaran Grant, *age*, 67.

Poulenc'in müziği kapsamlı olarak incelendiğinde arkadaş ve tanıdıklarının da dediği gibi onun olduğu anlaşılacak kadar ona özgüdür ve genelde kompozisyonel tarzı tutarlıdır. Yirminci yüzyılın başlarında ortaya çıkan yeni tekniklerden bazılarını denemesine rağmen (1929 tarihli balesi *Aubade*'de neoklasizm ve 1957 yılındaki *Elegie*'de serializm öne çıkar), temelde tonal melodi ve armonilerden vazgeçmez.

Poulenc'in melodiye karşı var olan yeteneği bütün şarkılarındaki kompozisyonel adımlarının rehberi olmuştur. Müziğinin kendine özel, renklere duyarlı ve armonik kurnazlıklara dolu olduğu söylenebilir.¹⁷⁰ Onun sanat aşkı ve sanatsal disiplinler arasındaki paralelliklere karşı duyarlılığı müziğine de yansır. Müzikolog Marjorie Wharton, Poulenc'in *Journal de mes mélodies*'de sanatçı Raoul Dufy'den (1877-1953) çok sık bahsettiğini belirtir. Dufy...müzikal temalardan yararlanırken Poulenc de "renk blokları kullanır...Bir şarkı bestelerken bazen bir tonda bir şiir dizesi, farklı bir tonda başka bir dize duyar."¹⁷¹ Wharton, Poulenc'in melodilerini arabesk ile karşılaştırır: "kıvrılmış filizler, düz çizgisiz...müziğe sürekli devinim ve ışıltı veren genişletilmiş, hatta melismatik pasajlar."¹⁷²

Bütün sanatsal disiplinler onun müziğinde bir araya gelir. Bununla ilgili şöyle yazar: "Mezar taşıma da şunlar yazabilir: 'Burada [şairler] Apollinaire ile Eluard'ın müzisyeni Francis Poulenc yatıyor,' Bu cümleyi en büyük onur sayarım" ve "İnsanların beni 'şirin müzisyeni' olarak görmelerini isterim."¹⁷³

Poulenc'in pek çok eserine özgü genel özelliklerden, feminist müzik teorisi bağlamında değerlendirilenler şöyle özetlenebilir¹⁷⁴:

Öne çıkan müzikal öge melodi: çizgisel sadelik ve ilginç melodik konturlar. Benjamin Ivry, Poulenc'in pek çok şarkısında görülen lirizme karşın, flüt sonatının programsız olsa da özgürce yükselen melodileriyle Poulenc'in romantik hayatının bir göstergesi olduğunu belirtir.¹⁷⁵

Zengin Armoniler. Poulenc'in olgun tarzı, yedili ve dokuzlu akorlarda yoğunlaşır. Yirminci yüzyıl standartlarını kullandığı için tonal olarak görülen müziğinde kuramcıların "genişletilmiş tonalite" dediği şeye başvurur. Tonal ilişkileri esnektir ve sık sık ani tonal kaymalarla görülür.

Bir gelenekten ziyade programatik bir araç olarak kullanılan formal organizasyon. Başlığına rağmen iki piyano Sonatı (1952-53) tipik sonat organizasyonuna uymaz. Dört bölümü Prologue, Allegro molto, Andante lyrico ve Epilogue arasından "besteci Andante'yi merkezde görür"¹⁷⁶ Ivry şöyle yazmıştır:

Prologue, klasik bir sonatın ilk bölümü gibi değil, eserin geri kalanının ön gölgesi gibidir...Allegro molto bir skerzodur ve en önemli özelliği "aşırı derecede huzurlu" merkez bölümüdür...Epilogue bir final olmaktan çok diğer üç bölümün özeti şeklindedir.¹⁷⁷

Müzik ögesi olarak duygu. Ivry'e göre Poulenc'in "sahne ve duyguların görkemli gösterisi" Rameau'dan Chabrier'e kadar Fransız kompozisyon tarzında devam eder.¹⁷⁸ Poulenc'in

¹⁷⁰ Poulenc'ten Lucien Chevallier'e mektup, 1929, Robert Orledge'in eserinden, "Poulenc and Koechlin: 58 Lessons and a Friendship", *Francis Poulenc: Music, Art and Literature*, 9 – 47, bs. Sidney Buckland, Myriam Chimenes (Aldershot ve Brookfield, VT: Ashgate, 1999): 16'dan aktaran Grant, *age*.

¹⁷¹ Myriam Chimènes, "Poulenc and His Patrons", *Francis Poulenc: Music, Art and Literature*, 9 – 47, bs. Sidney Buckland, Myriam Chimenes (Aldershot ve Brookfield, VT: Ashgate, 1999): 194'den aktaran Grant, *age*, 69.

¹⁷² *age*, 194'den aktaran Grant, *age*.

¹⁷³ Carl B.Schmidt, *Entrancing Muse: A Documented Biography of Francis Poulenc* (Hillsdale, NY: Pendragon Pres, 2001), 469'dan aktaran Grant, *age*.

¹⁷⁴ Grant, *age*, 69-72.

¹⁷⁵ Ivry, *age*, 195'den aktaran Grant, *age*, 72.

¹⁷⁶ Ivry, *age*, 165'den aktaran Grant, *age*.

¹⁷⁷ *age*, 'den aktaran Grant, *age*.

eşcinselliği, Katolik olarak yetiştirilmesi ve depresyona meyli, bestecinin müziklerini bağlamsal açıdan incelerken dikkate alınacak psikolojik noktalardır. Burton'a göre Poulenc'in acıları, yaratıcı eserleri için gereken itici güçtür ve şüphesiz başarısının sırrı, duygularını müziğine çevirebilmesinde yatar.

Müziğin diğer sanatlarla birleşimi. Ivry, Poulenc'in *Quatre Motets pour un temps de Noël* (1951-52)'ini "yüzlerce dini resim incelemiş bir bestecinin oldukça görsel bir ürünü" olarak tanımlar.¹⁷⁹ Arkadaşı ressam Dufy gibi Poulenc de *art nouveau*'nun düz çizgileri yerine arabeskin "kıvrılmış filizlerini" tercih eder. "Belli bir tonda bir melodi aklıma gelmişse o melodiyi (tabi ki ilk kez) sadece o tonda yazabilirim."

Denge, oran ve açıklık. Ivry'e göre Poulenc'in en iyi özellikleri denge, oran, lirizm, mizah, sadelik ve açıklıktır. Bu özellikler *Trio for oboe, basson and piano* (1926)'da hayat bulur.¹⁸⁰

[Trio] iskambil kartlarıyla oynayan üç adam üzgün bir şekilde birbirine dertlerini anlatıyor gibi başlar...Üflemeliler askeri "Vuruş" varyasyonlarını çalarken piyano Duke Ellington'ın caz tarzını duyurur; sonrasında üçlü canlanır ve parça sohbet şeklinde devam eder...Poulenc'in üflemeli sevdası her ölçüde kendini hissettirir.

Doğrudan ya da dolaylı program. Otuz altı yaşında geçirdiği kazayla hayata veda eden Denis Brain'in tüm müzik dünyasını şok eden ölümü anısına yazılan *Elégie*, ani ölümün müzikal resmini çizer: "Zıplayan hisler aniden biter" ve piyano Brain'in milli anısı Big Ben'e övgü çanı çalar.¹⁸¹

Hem kendi hem de başkalarının eserlerinden sık sık alıntı yapması. Poulenc geç dönem flüt sonatında üç sene önce yazdığı operası *Dialogues des Carmélites* (1953)'ten alıntı yapar. Stravinsky'e ithaf ettiği *La fraicheur et el Feu* (1950)'da ya da *Serenade in A for Piano*'nun son kadansındaki tempo ve armonik planı ödünç aldığı gibi besteci arkadaşları, tanıdıkları ve ilişkilerine ithafta da bulunur.¹⁸²

Poulenc'in pek çok eserine özgü olarak özetlenen bu özelliklerin, farklı dönemlere ait genel özellikler olduğu görülmektedir. Bu özellikler, tek tek ele alınacak olduğunda, genel olarak tüm besteciler ve yapıtlarında karşılaşılabilecek, genel özelliklerdir. Bu özelliklerin Poulenc'in cinsel tercihi ile bağlantılandırılması, yapıt üzerine geliştirilebilecek analiz/okumalardan/yorumlardan yalnız biri olabilir.

Sonuç

Çalışmada, müzik disiplini bağlamında bazı feminist kavram ve tanımlar ele alınarak, müzik ve feminizm ilişkisi incelenmiştir. Bu kavram ve tanımlar arasında feminist müzik teorisi bağlamında ele alınan dekonstrüktivizm, postmodernizm, postyapısalcılık ve performativite ile feminist müzik teorisi, analizi ve eleştirisi; feminen estetik, müzik ve cinsiyet semantiği bulunmaktadır. Müzikal kanonda çok az yer verilen/bulabilen kadın bestecilere bir alternatif sunma çabası olarak geliştirilen feminist müzik teorisi ve bu alana özgü olarak ortaya çıkan farklı yaklaşım ve felsefeler ortaya çıkmış ve çalışmada örneklenmiştir. Bu analiz biçiminin, hem saf müzik malzemesini ele alış şekli, hem bağlamsallığı sağlaması bakımından dikkate değer olduğu belirtilebilir ancak feminist müzik ve teorisi ve analizi sonucunda yapıtta varolduğu savunulan feminist/feminen unsurların, besteciden ziyade, analizi gerçekleştiren kişiye özel olup, özellikle

¹⁷⁸ *age*, 24'den aktaran Grant, *age*.

¹⁷⁹ Ivry, *age*, 162'den aktaran Grant, *age*, 71.

¹⁸⁰ *age*, 63'den aktaran Grant, *age*.

¹⁸¹ *age*, 195'den aktaran Grant, *age*, 72.

¹⁸² Daniel, *age*, 276'dan aktaran Grant, *age*, 72.

çalgısal müziğin, edebi metin de içermediğinden, çok soyut olduğu ve edebiyat malzemesiyle açıklanması ve somutlanmasının çok doğru olmayacağına dikkat çekilmektedir. Bu nedenle, bir müzikal metinde feminist unsurlar bulmak ve bu müzikal metni feminizmle bağlantılandırmanın, metin üzerine yapılabilecek okumalardan/analizlerden yalnız biri olup analizciye özel/sübjektif olduğu ve her okuma gibi, genel-geçer/mutlak ve nihai bir okuma olmadığı belirtilmiştir.

Yapıt analizinde, çoklu yorumlar ve farklı odaklar çok değerlidir. Dolayısıyla feminizm ile postmodernizm ve dekonstrüktivizm gibi ilgili kavramların müzikolojiye kattıkları önemlidir. Ancak feminist müzik teorisi ve analizinin, okuma ve analiz yöntemlerinden yalnız biri olduğu unutulmamalı, farklı okumalar göz ardı edilmemeli, feminist okumalarda feminist tabir edilen unsurların büyük bölümünün, besteci tarafından belirtilmediği, bunların analist tarafından belirlendiği göz önünde bulundurulmalıdır. Özellikle çalgısal müzik malzemesi üzerine yapılabilecek –formal analiz dışındaki- her okumada olabileceği gibi, feminist okuma da “aşırı yorum” a gidilebileceği unutulmamalıdır.

KAYNAKÇA

TEZLER

- BOGDAN, Deanne Gail. “Introduction and Delight: Northrup Frye and the Educational Value of Literature”. PHD Tezi. University of Toronto, 1980.
- GATES, Eugene Murray. “The Woman Composer Question: Four Case Studies from the Romantic Era”. Doktora Tezi. University of Toronto, 1992 (Aktaran: Scott, Marilyn. “Too Good to Ignore: The Work of Canadian. Women Composers”. Yüksek Lisans Tezi. University of Toronto, 1996).
- GRANT, Margaret Jean. “A Feminist Analysis of Francis Poulenc’s Sonata for Oboe and Piano”. Doktora Tezi. The Graduate School of the University of Cincinnati, 2006.
- GREEN, Mildred Denby. “A study of the Lives and Works of Five Black Women Composers in America”. D.M.E. Tezi. The University of Oklahoma, 1975.
- GREENE, Kimberly. “The Effects of German Gender Essentialism on the Musical Production of Nineteenth-Century Women Composers”. Yüksek Lisans Tezi. Faculty of California State University, Fullerton, 2007.
- HERMANN, Byron. “Computers and Composition in the Music Education Classroom: A Tool For Teaching the Cognitive Processes of Music Composition”. Yüksek Lisans Tezi. University of Toronto, 1985.
- HILLIARD, Robert I. “The Effects of Examinations and the Assessment Process on the Learning Activities of Undergraduate Medical Students”. PHD Tezi. University of Toronto, 1994.
- JOYCE, Victoria Moon. “‘Singing for Our Lives’: Women Creating Their Homes Through Singing”. Yüksek Lisans Tezi. University of Toronto, 1993.
- MAZZUCA, Josephine. “Primary Teachers’ Perceptions of Mothers”. Yüksek Lisans Tezi. University of Toronto, 1994.
- MOFFAT, Sandra. “Moving In and Out of Character: A Feminist Exploration of Violent Female Film Characters”. Yüksek Lisans Tezi. University of Toronto, 1994.
- ORR, Colleen October. “The John Adaskin Project: A History and Evaluation”. Yüksek Lisans Tezi. University of Western Ontario, 1997.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013



- PHILLIPS, Leonard Milton. "The Leipzig Conservatory: 1843-1881". PHD Tezi. Indiana University, 1978 (Aktaran: Gates, Eugene Murray. "The Woman Composer Question: Four Case Studies from the Romantic Era". Doktora Tezi. University of Toronto, 1992).
- SCOTT, Marilyn. "Too Good to Ignore: The Work of Canadian. Women Composers". Yüksek Lisans Tezi. University of Toronto, 1996.
- SETHNA, Christabelle. "The Continent Man: The Ideal of Pure Manhood in the Self and Sex Series 1897-1915". Yüksek Lisans Tezi. University of Toronto, 1989.
- THEEMAN, Nancy Sarah. "The Life and Songs of Augusta Holmés". Doktora Tezi. University of Maryland, 1983 (Aktaran: Gates, Eugene Murray. "The Woman Composer Question: Four Case Studies from the Romantic Era". Doktora Tezi. University of Toronto, 1992).
- TROLLINGER, Laree McNeal. "A Study of the Biographical and Personality Factors of Creative Women in Music". D.M.A. Tezi. Temple University, 1979 (Aktaran: Gates, Eugene Murray. "The Woman Composer Question: Four Case Studies from the Romantic Era". Doktora Tezi. University of Toronto, 1992).

RAPORLAR, SUNUMLAR, BİLDİRİLER

- BRITZMAN, Deborah P. "Could This Be Your Story? Guilty Readings and Other Ethnographic Dramas". *Bildiri - Bergamo Konferansı, 19 Ekim 1990*. Dayton, Ohio: 1990.
- CAPUTO, Virginia. "Silent Canons: Places for Music by Women". *With A Song in Her Heart Kongresi Bildiriler, 11-12 Mart 1994*. Windsor: University of Windsor, 1994: 10 (Aktaran: Scott, Marilyn. "Too Good to Ignore: The Work of Canadian. Women Composers". Yüksek Lisans Tezi. University of Toronto, 1996).
- DERRIDA, Jacques. "La structure, le signe et le jeu dans le discours des sciences humaines". *Conference prononcee au colloque international de l'Universite John Hopkins Held in Baltimore 21 October 1966*. Paris: Minuit, 1967: 278-93 (Aktaran: Green, Mildred Denby. "A study of the Lives and Works of Five Black Women Composers in America". D.M.E. The University of Oklahoma, 1975).
- DU BOIS, Thora. "Barbara Pentland: Biographical Sketch and Evolution of her Style as Reflected in her Piano Works". *With A Song in Her Heart Konferansı Bildiriler, 11-12 Mart 1994*. Windsor: University of Windsor, 1994.
- GARDINER, Mary. "A Later Bloomer". *With A Song in Her Heart Konferansı Bildiriler, 11-12 Mart 1994*. Windsor: University of Windsor, 1994.
- KEILLOR, Elanie. "Are We Really 'Minorish'?". *With A Song in Her Heart Konferansı Bildiriler, 11-12 Mart 1994*. Windsor: University of Windsor, 1994. (Aktaran: Scott, Marilyn. "Too Good to Ignore: The Work of Canadian. Women Composers". Yüksek Lisans Tezi. University of Toronto, 1996).
- _____. "Where Do We Go From Here?". *With A Song in Her Heart Konferansı Bildiriler, 11-12 Mart 1994*. Windsor: University of Windsor, 1994: 7 (Aktaran: Scott, Marilyn. "Too Good to Ignore: The Work of Canadian. Women Composers". Yüksek Lisans Tezi. University of Toronto, 1996).
- P. BRITZMAN, Deborah. "Could This Be Your Story? Guilty Readings and Other Ethnographic Dramas". *Bergamo Konferansı, 19 Ekim 1990*. Ohio: Dayton, 1990: 2 (Aktaran: Scott,

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013



Marilyn. "Too Good to Ignore: The Work of Canadian. Women Composers". Yüksek Lisans Tezi. University of Toronto, 1996).

WEAVER, Carol Ann. "Themes in Women's Music: Consciously Feminine?". *With A Song in Her Heart Kongresi, 11-12 Mart 1994*. Windsor: University of Windsor, 1994: 3 (Aktaran: Scott, Marilyn. "Too Good to Ignore: The Work of Canadian. Women Composers". Yüksek Lisans Tezi. University of Toronto, 1996).

YOB, Iris M. "Emotion in the Arts: A Case Study of Religion and its Arts for Education". *The Philosophy of Music Education: International Symposium II, 12-17 Haziran, 1994*. Toronto: Faculty of Music, University of Toronto, 1994.

DERGİLER

ADAMS, Crosby. "Musical Creative Work among Women". *Music 9* (Ocak 1896): 263-72 (Aktaran: Tick, Judith. "Women as Professional Musicians in the United States, 1870-1900". *Anuario Interamericano de Investigacion Musical*. vol. 9 (1973): 95 – 133).

BARKİN, Elaine. "In Response". *Perspectives of New Music 20* (Son Bahar/Kış 1981, Bahar/Yaz 1982).

_____. "Questionnaire". *Perspectives of New Music*. s. 19 (Son Bahar/Kış 1980, Bahar/Yaz 1981): 460-462 (Aktaran: Scott, Marilyn. "Too Good to Ignore: The Work of Canadian. Women Composers". Yüksek Lisans Tezi. University of Toronto, 1996).

BENTON, R. "Jean-Frederick Edelmann, A Musical Victim of the French Revolution". *Musical Quarterly*. c. 50: 165-187 (Aktaran: Green, Mildred Denby. "A study of the Lives and Works of Five Black Women Composers in America". D.M.E. The University of Oklahoma, 1975).

BLOOMFIELD-ZEİSLER, Fanny. "Woman in Music". *American Art Journal 48* (17 Ekim 1891):1-3 (Aktaran: Gates, Eugene Murray. "The Woman Composer Question: Four Case Studies from the Romantic Era". Doktora Tezi. University of Toronto, 1992).

BLUM, Lawrence A. "Kant's and Hegel's Moral Rationalism: A Feminist Perspective". *Canadian Journal of Philosophy* (12 Haziran 1982).

BOGDAN, Deanne. "Pythagoras' Rib Or, What Does Music Education Want?": A Response to Charlene Morton, "Feminist Theory and the Displaced Music Curriculum: Beyond the 'Add and Stir' Projects". *Philosophy of Music Education Review 2*. no. 2 (Güz 1994).

BOWER, Edith. "Is the Musical Idea Masculine?". *Atlantic Monthly* (Mart 1894): 332-39 (Aktaran: Gates, Eugene Murray. "The Woman Composer Question: Four Case Studies from the Romantic Era". Doktora Tezi. University of Toronto, 1992).

BUZAROVSKI, Dimitrije. "Generative Ideas in the Aesthetics of Music". *International Review of the Aesthetics and Sociology of Music 17* (Aralık'86): 163 – 84 (Aktaran: Gates, Eugene Murray. "The Woman Composer Question: Four Case Studies from the Romantic Era". Doktora Tezi. University of Toronto, 1992).

CAPLAN, Paua J., GAEL M. MacPherson, PATRİCİA Tobin. "Do Sex-Related Differences in Spatial Abilities Exist (Uzamsal Yeteneklerde Cinsiyet Ayrımı Var mıdır?) : A Multilevel Critique With New Data". *Amerikan Psikolog 40* (Temmuz 1985): 794-97.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013



- CHASSİMO, Adelbert von, GUSTOV Schwab, FRANZ Gaudy. "Frauenliebe und Leben". *Deustcher Musenalmanach für das Jahr 1833* (1832): 113–16 (Aktaran: Green, Mildred Denby. "A study of the Lives and Works of Five Black Women Composers in America". D.M.E. The University of Oklahoma, 1975).
- CİTRON, Marcia J. "Gender, Professionalism and the Musical Canon". *Journal of Musicology* 8 (Kış, 1990).
- DAHLHAUS, Carl. "Asthetische Pramissen der 'Sonatenform' bei Adolf Bernhard Marx". *Archiv für Musikwissenschaft* 41. no. 2 (1984): 73–85 (Aktaran: Green, Mildred Denby. "A study of the Lives and Works of Five Black Women Composers in America". D.M.E. The University of Oklahoma, 1975).
- DETELS, Claire. "Autonomist/Formalist Aesthetics, Music Theory and the Feminist Paradigm of Soft Boundaries". *Journal of Aesthetics and Art Criticism* 52/1 (Kış 1994): 113-126 (Aktaran: Grant, Margaret Jean. "A Feminist Analysis of Francis Poulenc's Sonata for Oboe and Piano". Doktora Tezi. The Graduate School of the University of Cincinnati, 2006).
- DONOVAN, Josephine. "Toward a Woman's Poetic". *Tulsa Studies in Women's Literature* 3. no:1/2 (İlkbahar/Sonbahar 1984): 99–110 (Aktaran: Green, Mildred Denby. "A study of the Lives and Works of Five Black Women Composers in America". D.M.E. The University of Oklahoma, 1975).
- ECEVİT, Yıldız. "Toplumsal Cinsiyetle Yoksulluk İlişkisi Nasıl Kurulabilir? Bu İlişki Nasıl Enstitüsü. 2002).Çalışılabilir?". *C. Ü. Tıp Fakültesi Dergisi*. c. 25. s.4 (Özel Eki, 2003): 83.
- EGGLESTON, George Cary. "The Education of Women". *Harper's New Monthly Magazine* (Temmuz 1883): 294 (Aktaran: Gates, Eugene Murray. "The Woman Composer Question: Four Case Studies from the Romantic Era". Doktora Tezi. University of Toronto, 1992).
- FAY, Amy. "Women and Music". *Music* 18 (Ekim 1900):506 (Aktaran: Gates, Eugene Murray. "The Woman Composer Question: Four Case Studies from the Romantic Era". Doktora Tezi. University of Toronto, 1992).
- FLOR-HENRY, Pierre. "Mood, the Right Hemisphere and The Implications of Spatial Information Perceiving Systems". *Psikolojide Araştırma, Psikiyatri ve Davranış* 8 (1983): 162.
- FOX, J. C. "Marie de France". *English Historical Review*. c. XXV (1910): 303 (Aktaran: Green, Mildred Denby. "A study of the Lives and Works of Five Black Women Composers in America". D.M.E. The University of Oklahoma, 1975).
- GATES, Eugene. "Why Have There Been No Great Women Composers? Psychological Theories, Past and Present". *The Journal of Aesthetic Education* 28. no:2 (Yaz 1994):27–34 (Aktaran: Green, Mildred Denby. "A study of the Lives and Works of Five Black Women Composers in America". D.M.E. The University of Oklahoma, 1975).
- GORDON, Edwin. "Intercorrelations among Musical Aptitude Profile and Seashore Measures of Musical Talents Subtests". *Journal of Research in Music Education* 17 (Sonbahar 1969): 262 – 71 (Aktaran: Gates, Eugene Murray. "The Woman Composer Question: Four Case Studies from the Romantic Era". Doktora Tezi. University of Toronto, 1992).
- GREEN, Lucy. "Gender, Musical meaning and Education". *Philosophy of Music Education Review* 2. no. 2 (Sonbahar 1994).

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013



- GUICK, Marion. *Perspectives of New Music* 32 (1994): 28 – 43 (Aktaran: Grant, Margaret Jean. “A Feminist Analysis of Francis Poulenc’s Sonata for Oboe and Piano”. Doktora Tezi. The Graduate School of the University of Cincinnati, 2006).
- HALE, Philip. “Mrs. Beach’s Symphony Produced Last Night in Music Hall”. *Boston Sunday Journal* (1Kasım 1896, yeni basım *Women in Music*): 224 (Aktaran: Gates, Eugene Murray. “The Woman Composer Question: Four Case Studies from the Romantic Era”. Doktora Tezi. University of Toronto, 1992).
- HEPOKOSKİ, James. “Masculine. Feminine. Are Current Readings of Sonata Form in Terms of a ‘Masculine’ and ‘Feminine’ Dichotomy Exaggerated? James Hepokoski Argues for a more Subtle Approach to the Politics of Musical Form”. *The Musical Times* 135. no:1818 (Ağustos 1994): 494 (Aktaran: Green, Mildred Denby. “A study of the Lives and Works of Five Black Women Composers in America”. D.M.E. The University of Oklahoma, 1975).
- HİGGİNS, Paula. “Women in Music, Feminist Criticism, and Guerilla Musicology: Reflection on Recent Polemics”. *19th-Century Music* 17. no:2 (Sonbahar 1993): 174–92 (Aktaran: Green, Mildred Denby. “A study of the Lives and Works of Five Black Women Composers in America”. D.M.E. The University of Oklahoma, 1975).
- HUGHES, Rupert. “Women Composers”. *Century Magazine* (Mart 1898): 768-79 (Aktaran: Gates, Eugene Murray. “The Woman Composer Question: Four Case Studies from the Romantic Era”. Doktora Tezi. University of Toronto, 1992).
- JACKLİN, Carol N. “Methodological Issues in the Study of Sex-Related Differences”. *Developmental Review* 1 (Eylül 1981): 269 (Aktaran: Gates, Eugene Murray. “The Woman Composer Question: Four Case Studies from the Romantic Era”. Doktora Tezi. University of Toronto, 1992).
- KİLLMAN, Rosemary. “Feminist Music Theories – Process and Continua”. *Music Theory Online* 0/8 (1994). (Aktaran: Grant, Margaret Jean. “A Feminist Analysis of Francis Poulenc’s Sonata for Oboe and Piano”. Doktora Tezi. The Graduate School of the University of Cincinnati, 2006).
- KİMBER, Marian Wilson. “The Suppression of Fanny Mendelssohn: Rethinking Feminist Biography”. *19th-Century Music* 29. no:2 (Sonbahar 2002): 113–29 (Aktaran: Green, Mildred Denby. “A study of the Lives and Works of Five Black Women Composers in America”. D.M.E. The University of Oklahoma, 1975).
- KİMBOURNE, Marcel. “Eğer Beyinde Cinsiyet Ayrımı Varsa, Kanıtlanması Gerekir”. *Davranışsal ve Beyin Bilimleri* 3 (Haziran 1980): 241-42.
- LADD, George Trumbull. “Why Women Cannot Compose Music”. *Yale Review* 6 (Temmuz 1917): 789-806 (Aktaran: Gates, Eugene Murray. “The Woman Composer Question: Four Case Studies from the Romantic Era”. Doktora Tezi. University of Toronto, 1992).
- LAMB, Roberta. “Feminism as Critique in Philosophy of Music Education”. *Philosophy of Music Education Review* 2. no:2 (Sonbahar 1994): 60-61 (Aktaran: Scott, Marilyn. “Too Good to Ignore: The Work of Canadian. Women Composers”. Yüksek Lisans Tezi. University of Toronto, 1996).
- LE BEAU, Luise Adolpha. “Ueber die musikalische Erziehung der weiblichen Jugend”. *Allgemeine Deutsche Musik-Zeitung* 5 (1 Kasım 1878): 366 (Aktaran: Olson, Judith E. “Luise Adolpha Le Beau: Composer in Late Nineteenth-Century Germany”. *Women*

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013



- Making Music: The Western Art Tradition, 1150-1950*. ed. Jane Bowers, Judith Tick. Urbana, Chicago: University of Illinois Press, 1986).
- LENNOX, Sarah. "Feminist Scholarship and Germanistik". *The German Quarterly* 62. no: 2 (İlkbahar 1989): 161–165 (Aktaran: Green, Mildred Denby. "A study of the Lives and Works of Five Black Women Composers in America". D.M.E. The University of Oklahoma, 1975).
- LEVY, A. H. "Double-Bars and Double Standards: Female Composers in America 1800–1920". *International Journal of Women's Study* 6 (Mart/Nisan 1983):168-69 (Aktaran: Gates, Eugene Murray. "The Woman Composer Question: Four Case Studies from the Romantic Era". Doktora Tezi. University of Toronto, 1992).
- LOBE, Johann Christian. "Technische Konstruktion der Instrumentalwerke, Musikalische Briefe'de". *Wahrheit über Tonkunst und Tonkünstler. Von einem Wohlbekannten* (1852): 2: 213 (Aktaran: Green, Mildred Denby. "A study of the Lives and Works of Five Black Women Composers in America". D.M.E. The University of Oklahoma, 1975).
- LOOSER, Devenoy. "Heroine of the Peripheral: Biography, Feminism and Sylvia Plath". *Auto/Biography Studies* 8. no:2 (Sonbahar 1993):182 (Aktaran: Green, Mildred Denby. "A study of the Lives and Works of Five Black Women Composers in America". D.M.E. The University of Oklahoma, 1975).
- LÜNING, Eugen. "Über die Reform unserer Musik-Schulen". *Allgemeine Deutsche Musik-Zeitung* 5 (11–18 Ekim 1878): 341–43, 349-51(Aktaran: Gates, Eugene Murray. "The Woman Composer Question: Four Case Studies from the Romantic Era". Doktora Tezi. University of Toronto, 1992).
- MASLOW, Abraham H. "A Theory of Human Motivation". *Psychological Review* 50. no: 4 (1943): 370 – 96 (Aktaran: Greene, Kimberly. "The Effects of German Gender Essentialism on the Musical Production of Nineteenth-Century Women Composers". Yüksek Lisans Tezi. Faculty of California State University, 2007).
- MAUS, Fred Everett. "Music as Drama". *Music Theory Spectrum* 10 (1988): 56-73 (Aktaran: Grant, Margaret Jean. "A Feminist Analysis of Francis Poulenc's Sonata for Oboe and Piano". Doktora Tezi. The Graduate School of the University of Cincinnati, 2006).
- MCCLARY, Susan. "Reshaping a Discipline: Musicology and Feminism in the 1990's". *Feminist Studies* 19. no: 2 (Yaz 1993): 399 (Aktaran: Scott, Marilyn. "Too Good to Ignore: The Work of Canadian. Women Composers". Yüksek Lisans Tezi. University of Toronto, 1996).
- MORTON, Charlene. "Feminist Theory and the Displaced Music Curriculum: Beyond the 'Add and Stir' Projects". *Philosophy of Music Education Review* 2. no. 2 (Sonbahar 1994).
- N. JACKLIN, Carol. "Methodological Issues in the Study of Sex-Related Differences". *Developmental Review* 1 (Eylül 1981): 269.
- National Women's Studies Association Journal* 12/3 (Kasım 2000): 1-20.
- PARSONS, James. "Emerging from the Shadows: Fanny Mendelssohn and Clara Schumann". *Opus* 2. 1986.
- PASLER, Jan. "Some Thoughts on Susan McClary's 'Feminine Endings'". *Perspectives in New Music* 30. no:2 (Yaz 1992): 202–5 (Aktaran: Green, Mildred Denby. "A study of the Lives

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013



- and Works of Five Black Women Composers in America". D.M.E. The University of Oklahoma, 1975).
- REXROAT, C., C. Shehan. "The Family Life Cycle And Spouses Time İn Housevork". *Journal Of Marriage and The Family* (November 1987): 49, 737 – 750 (Aktaran: Ersöz, Aysel Günindi. "Cinsiyet Rollerine İlişkin Beklenti, Tutum, Davranışlar Ve Eşler Arası Sorumluluk Paylaşımı (Kamu'da Çalışan Yönetici Kadınlar Örneği)". Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1997).
- ROREM, Ned. "Ladies' Music". *Critical Affairs: A Composer's Journal* (New York: George Braziller, 1970): 109-110 (Aktaran: Gates, Eugene Murray. "The Woman Composer Question: Four Case Studies from the Romantic Era". Doktora Tezi. University of Toronto, 1992).
- ROSENBERG, Miriam. "The Biologic Basis for Sex Role Stereotypes". *Contemporary Psychoanalysis* 9 (Mayıs 1973): 376 (Aktaran: Gates, Eugene Murray. "The Woman Composer Question: Four Case Studies from the Romantic Era". Doktora Tezi. University of Toronto, 1992).
- RUBİN-RABSON, Grace. "Why Haven't Women Become Great Composers". *High Fidelity/Musical America* 23. no:2 (Şubat 1973): 47–50 (Aktaran: Greene, Kimberly. "The Effects of German Gender Essentialism on the Musical Production of Nineteenth-Century Women Composers". Yüksek Lisans Tezi. Faculty of California State University, 2007).
- SAMS, Eric. "Eduard Hanslick, 1825–1904: The Perfect Anti-Wagnerite". *Musical Times* 116 (Ekim 1975): 867–68 (Aktaran: Gates, Eugene Murray. "The Woman Composer Question: Four Case Studies from the Romantic Era". Doktora Tezi. University of Toronto, 1992).
- SANDAY, Peggy R. "Margaret Mead's View of Sex Roles İn Her Own and Other Societies" *American Antropologist*, vol. 82, nov. 2 (1980): 340 - 348'den aktaran Ersöz, **age**, 33.
- SANDBERG, D. ve Diğerleri. "The Influence of Individual and Family Chracteristics Upon Career Aspirations of Girls During Childhood and Adolescence". *Sex Roles*. vol. 16. nos. il/12 (1987): 649-668 (Aktaran: Ersöz, Aysel Günindi. "Cinsiyet Rollerine İlişkin Beklenti, Tutum, Davranışlar Ve Eşler Arası Sorumluluk Paylaşımı (Kamu'da Çalışan Yönetici Kadınlar Örneği)". Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1997).
- SCHUMANN, Robert. "Frauenliebe und Leben für Singstimme und Klavier. Acht Lieder nach Adelbart von Chamisso". *Opus 42* (1840). (Aktaran: Greene, Kimberly. "The Effects of German Gender Essentialism on the Musical Production of Nineteenth-Century Women Composers". Yüksek Lisans Tezi. Faculty of California State University, 2007).
- SCHUTZ, Alfred. "Mozart and the Philosophers". *Social Research* 23. no. 2 (Yaz 1956):.
- SCMALFELDT, Janet. "On Keeping the Score". *Music Theory Online* 4:2 (1998). (Aktaran: Grant, Margaret Jean. "A Feminist Analysis of Francis Poulenc's Sonata for Oboe and Piano". Doktora Tezi. The Graduate School of the University of Cincinnati, 2006).
- SMYTHE, Barbara. "Troubadour Songs". *Music and Letters*. c. 2 (1921): 263 – 273 (Aktaran: Green, Mildred Denby. "A study of the Lives and Works of Five Black Women Composers in America". D.M.E. The University of Oklahoma, 1975).
- SOLİE, Ruth A. "Music to Our Ears". *Women's Review of Books* 3. no. 9 (Haziran 1986).
- _____. "What Do Feminists Want? A Reply t ovan den Toorn". *Journal of Musicology* 9. no:4 (Sonbahar 1991): 399–411 (Aktaran: Greene, Kimberly. "The Effects of German Gender

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013



- Essentialism on the Musical Production of Nineteenth-Century Women Composers". Yüksek Lisans Tezi. Faculty of California State University, 2007).
- SUTRO, Florence. "Woman's Work in Music". *Vocalist* 8 (Mayıs 1894). (Aktaran: Gates, Eugene Murray. "The Woman Composer Question: Four Case Studies from the Romantic Era". Doktora Tezi. University of Toronto, 1992).
- _____. "Woman's Work in Music". *Musician* 7 (Mayıs 1902):186 (Aktaran: Gates, Eugene Murray. "The Woman Composer Question: Four Case Studies from the Romantic Era". Doktora Tezi. University of Toronto, 1992).
- TEACHOUT, Terry. "Modernism with a Smile". *Commentary* 105:4 (4 Nisan 1998): 49 (Aktaran: Grant, Margaret Jean. "A Feminist Analysis of Francis Poulenc's Sonata for Oboe and Piano". Doktora Tezi. The Graduate School of the University of Cincinnati, 2006).
- TİCK, Judith. "Women as Professional Musicians in the United States, 1870 – 1900". *Anuario Interamericano de Investigacion Musical*. vol. 9 (1973): 95 – 133 (Aktaran: Gates, Eugene Murray. "The Woman Composer Question: Four Case Studies from the Romantic Era". Doktora Tezi. University of Toronto, 1992).
- _____. "Women as Professional Musicians in the United States, 1870–1900". *Yearbook for Inter-American Musical Research* 9 (1973): 111 (Aktaran: Gates, Eugene Murray. "The Woman Composer Question: Four Case Studies from the Romantic Era". Doktora Tezi. University of Toronto, 1992).
- TOORN, Pieter van den. "Politics, Feminism, and Contemporary Music Theory". *Journal of Musicology* 9. no:3 (Yaz 1991): 275–99 (Aktaran: Greene, Kimberly. "The Effects of German Gender Essentialism on the Musical Production of Nineteenth-Century Women Composers". Yüksek Lisans Tezi. Faculty of California State University, 2007).
- TUTHİLL, Burnet C. "H.H.A.Beach". *Musical Quarterly*. s. 26 (1940): 297 (Aktaran: Green, Mildred Denby. "A study of the Lives and Works of Five Black Women Composers in America". D.M.E. The University of Oklahoma, 1975).
- WEBB, Christine. "Feminist Research: Definitions, Methodology, Methods and Evaluation". *Journal of Advanced Nursing* 18 (1993).
- WHITE, Barbara. "Feminine Endings, Feminist Beginnings". *Sojourner* (Ağustos 1991): 32-33 (Aktaran: Scott, Marilyn. "Too Good to Ignore: The Work of Canadian. Women Composers". Yüksek Lisans Tezi. University of Toronto, 1996).
- WOODARD, Kathryn. "Music in the Imperial Harem and the Life of Ottoman Composer Leyla Saz (1850-1936)". *IJWM*. vol. 10. no. 1 (2004)..
- WOODFORD, Paul G. "Music, Reason, Democracy, and the Construction of Gender". *Journal of Aesthetic Education* 35. no: 3 (Sonbahar 2001):73–86 (Aktaran: Greene, Kimberly. "The Effects of German Gender Essentialism on the Musical Production of Nineteenth-Century Women Composers". Yüksek Lisans Tezi. Faculty of California State University, 2007).

ELEKTRONİK ORTAM

- BLUNDEN, Andy. "PostStructuralism". <http://home.pacific.net.ua/-andy/works/foucault.htm> [21. 04. 2006] (Aktaran: Grant, Margaret Jean. "A Feminist Analysis of Francis Poulenc's Sonata for Oboe and Piano". Doktora Tezi. The Graduate School of the University of Cincinnati, 2006).

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013



- GAUNTLETT, David. . <http://www.theory.org.uk/ctr-butl.htm> [21. 04. 2006] (Aktaran: Grant, Margaret Jean. “A Feminist Analysis of Francis Poulenc’s Sonata for Oboe and Piano”. Doktora Tezi. The Graduate School of the University of Cincinnati, 2006).
- KALLBERG, Jeffrey. <http://www.oxfordmusiconline.com/subscriber/article/grove/music>.
- KLAGES, Mary. “Online konferans, University of Colorado, Boulder. Son güncelleme, 8 Ekim 2001”. www.colorado.edu/English/ENGL2012Klages/lacan.html [19. 04. 2006] (Aktaran: Grant, Margaret Jean. “A Feminist Analysis of Francis Poulenc’s Sonata for Oboe and Piano”. Doktora Tezi. The Graduate School of the University of Cincinnati, 2006).
- MCCRELESS, Patrick. “Music Theory and Historical Awareness”. *Music Theory Online (MTO)*, (Ağustos, 2000). <http://mto.societymusictheory.org/issues/issues.html> [21. 04. 2006] (Aktaran: Grant, Margaret Jean. “A Feminist Analysis of Francis Poulenc’s Sonata for Oboe and Piano”. Doktora Tezi. The Graduate School of the University of Cincinnati, 2006).
- SCMALFELDT, Janet. “On Keeping the Score”. *Music Theory Online* 4:2 (1998). http://mto.societymusictheory.org/issues/mto.98.4.2.schmalfeldt_frames.html [25. 04. 2006] (Aktaran: Grant, Margaret Jean. “A Feminist Analysis of Francis Poulenc’s Sonata for Oboe and Piano”. Doktora Tezi. The Graduate School of the University of Cincinnati, 2006).
- TICK, Judith. <http://www.oxfordmusiconline.com/subscriber/article/grove/music>
- A Vindication of the Rights of the Woman with Strictures on Political and Moral Subjects*. Boston: Peter Edes, 1792; New York: Bartleby.com, 1999. www.bartleby.com/144/ [21 Nisan 2006/05.01.2009] (Aktaran: Grant, Margaret Jean. “A Feminist Analysis of Francis Poulenc’s Sonata for Oboe and Piano”. Doktora Tezi. The Graduate School of the University of Cincinnati, 2006).

KİTAPLAR

- Albert. “Amalia Anna”. *Die Musik in Geschichte und Gegenwart*. c. 1. sütun 486 (Aktaran: Green, Mildred Denby. “A study of the Lives and Works of Five Black Women Composers in America”. D.M.E. The University of Oklahoma, 1975).
- ALBİSETTİ, James. “Women and the Professions in Imperial Germany”. *German Women in the Eighteenth and Nineteenth Centuries: A Social and Literary History*. ed. Joeres, Ruth Ellen B., Mary Jo Maynes. Bloomington: Indiana University Press, 1986: 94-109.
- ALLAN, Jean Mary. “Lady Grace Maxwell Wallace”. *Die Musik in Geschichte und Gegenwart*. c. 14. sütun 163 (Aktaran: Green, Mildred Denby. “A study of the Lives and Works of Five Black Women Composers in America”. D.M.E. The University of Oklahoma, 1975).
- . “Maude Valerie White”. *Die Musik in Geschichte und Gegenwart*. c. 14. sütun 551 (Aktaran: Green, Mildred Denby. “A study of the Lives and Works of Five Black Women Composers in America”. D.M.E. The University of Oklahoma, 1975).
- ALLEN, Warren Dwight. *Philosophies of Music History: A Study of General Histories of Music*. New York: Dover, 1962 (Aktaran: Gates, Eugene Murray. “The Woman Composer Question: Four Case Studies from the Romantic Era”. Doktora Tezi. University of Toronto, 1992).

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013



- AMMER, Christine. *Unsung: A History of Women in American Music*. Westport, Conn.: Greenwood Press, 1980.
- ANDERSON, Bonnie S., Zinsser, Judith P. *A History of Their Own: Women in Europe from Prehistory to the Present*. New York: Harper & Row, 1989.
- ANNADALE, Charles. *The Large-Type Concise English Dictionary*. Glosgow: Blackie and Son Limited, 1925.
- ANNEGARN, Alf. "Catharina van Rennes". *Die Musik in Geschichte und Gegenwart*. c. 11. sütun 295 (Aktaran: Green, Mildred Denby. "A study of the Lives and Works of Five Black Women Composers in America". D.M.E. The University of Oklahoma, 1975).
- Anonim. "From the Scholia enchiriadis". *Source Readings in Music History*. c. 1: *Antiquity and the Middle Ages*. bs. Oliver Strunk. New York: Norton, 1965: 126 – 38 (Aktaran: Gates, Eugene Murray. "The Woman Composer Question: Four Case Studies from the Romantic Era". Doktora Tezi. University of Toronto, 1992).
- ARCHER, John, Lloyd, Barbara. *Sex and Gender*. Cambridge and New York: Cambridge University Press, 1985.
- ATTALLAH, Naim. *Women*. London and New York: Quartet Books, 1987.
- BARDWICK, Judith M., Douvan, Elizabeth. "Ambivalence: The Socialization of Women" *Woman in Sexist Society: Studies in Power and Powerlessness*. ed. Vivian Gornick, Barbara K. Moran. New York and Scarborough, Ont.: Mentor, 1971.
- BARTH, Von Pudentiana, M. Immaculata Ritscher, Joseph Schmidt-Görg. *Lieder von Hildegard von Bingen*. Salzburg: 1969 (Aktaran: Green, Mildred Denby. "A study of the Lives and Works of Five Black Women Composers in America". D.M.E. The University of Oklahoma, 1975).
- BARTLEY, Paula. *Votes for Women, 1860 – 1928*. Londra: Hodder and Stoughton Educational, 1998 (Aktaran: Green, Mildred Denby. "A study of the Lives and Works of Five Black Women Composers in America". D.M.E. The University of Oklahoma, 1975).
- BATTERSBY, Christine. *Gender and Genius: Towards a Feminist Aesthetics*. Bloomington and Indianapolis: Indiana University Press, 1989.
- BAYM, Nina. *Women's Fiction*. Ithaca: Cornell Universtiy Press, 1978 (Aktaran: Green, Mildred Denby. "A study of the Lives and Works of Five Black Women Composers in America". D.M.E. The University of Oklahoma, 1975).
- BEACH, Mrs. H. H. A. "Woman's Work in Music, A Letter from Mrs. H. H. A. Beach". *Etude*. 1898.
- BEASLEY, Chris. *What is feminism? An Introduction to Feminis Theory*. Londra, İngiltere, Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 1999 (Aktaran: Grant, Margaret Jean. "A Feminist Analysis of Francis Poulenc's Sonata for Oboe and Piano". Doktora Tezi. The Graduate School of the University of Cincinnati, 2006).
- BECK, Clive. "Postmodernism, Pedagogy, and Philosophy of Education". Presidential Address of the Philosophy of Education Society Annual Meeting, 19-22 Mart 1993, New Orleans.
- BECKER, Leonard Jr., Clair Gustafson. *Encounter With Sociology: Proje*. Berkeley: The Glengarry Presss, 1968.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013



- BENEDİCT, Ruth. *Pattern of Culture*. New York: Houghton Mifflin, 1959 (Aktaran: Ersöz, Aysel Günindi. "Cinsiyet Rollerine İlişkin Beklenti, Tutum, Davranışlar Ve Eşler Arası Sorumluluk Paylaşımı (Kamu'da Çalışan Yönetici Kadınlar Örneği)". Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1997).
- BERNSTEIN, Jane A. "Shout, Shout, Up with Your Song!" Dame Ethel Smyth and the Changing Role of the British Woman Composer". *Women Making Music: The Western Art Tradition, 1150-1950*. ed. Jane Bowers, Judith Tick. Urbana and Chicago: University of Illinois Press, 1986.
- BLOCH, Ernst. "On the Mathematical and Dialectical Character of Music". *Essays on the Philosophy of Music*. çev. Peter Palmer. Cambridge: Cambridge University Press, 1985 (Aktaran: Gates, Eugene Murray. "The Woman Composer Question: Four Case Studies from the Romantic Era". Doktora Tezi. University of Toronto, 1992).
- BLOCK, Adrienne Fried, Carol Neuls-Bates. *Women in American Music: A Bibliography of Music and Literature*. Westport, Conn, London: Greenwood Press, 1979.
- BLOCK, Adrienne Fried. "Amy Marcy Beach (1867-1944)". *In Historical Anthology of Music by Women*. ed. James R. Briscoe. Bloomington and Indianapolis: Indiana University Press, 1987.
- BOGDAN, Robert C., Sari Knosf Biklen. *Qualitative Research for Education: An Introduction to Theory and Methods*. Boston: Allyn and Bacon, 1992 (Aktaran: Scott, Marilyn. "Too Good to Ignore: The Work of Canadian. Women Composers". Yüksek Lisans Tezi. University of Toronto, 1996).
- BOOTH, Alison. "Biographical Criticism and the 'Great' Man of Letters: The Example of George Eliot and Virginia Woolf". *Contesting the Subject: Essays in the Postmodern Theory and Practice of Biography and Biographical Criticism*. ed. William H. Epstein. West Lafayette: Purdue University Press, 1993: 95 (Aktaran: Green, Mildred Denby. "A study of the Lives and Works of Five Black Women Composers in America". D.M.E. The University of Oklahoma, 1975).
- BOWEN, Stella. *Drawn from Life, Reminiscences*. Londra: 1941 (Aktaran: Gates, Eugene Murray. "The Woman Composer Question: Four Case Studies from the Romantic Era". Doktora Tezi. University of Toronto, 1992).
- BOWERS, Jane, Judith Tick. *Women Making Music: The Western Art Tradition 1150-1950*. Chicago: University of Chicago Press, 1987.
- BOWERS, Jane. "Lombardini Sirmen, Maddalena Laura". *New Grove Dictionary of Music and Musicians*. 2. bs (Aktaran: Green, Mildred Denby. "A study of the Lives and Works of Five Black Women Composers in America". D.M.E. The University of Oklahoma, 1975).
- _____. *Women Composers: Music Through the Ages*. New York: G. K. Hall, 1996 (Aktaran: Green, Mildred Denby. "A study of the Lives and Works of Five Black Women Composers in America". D.M.E. The University of Oklahoma, 1975).
- BRAHMS, Johannes. *Complete Symphonies in Full Orchestral Score*. bs. Hans Gal. Londra ve Toronto: Dover, 1974 (Aktaran: Grant, Margaret Jean. "A Feminist Analysis of Francis Poulenc's Sonata for Oboe and Piano". Doktora Tezi. The Graduate School of the University of Cincinnati, 2006).
- BRISCOE, James R. *Historical Anthology of Music by Women*. Bloomington and Indianapolis: Indiana University Press, 1987.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013



- BRİZENDİNE, Louann. *The Female Brain*. New York: Broadway Boks, 2006 (Aktaran: Green, Mildred Denby. "A study of the Lives and Works of Five Black Women Composers in America". D.M.E. The University of Oklahoma, 1975).
- BROWN, Calvin. *Music and Literature: A Comparison of the Arts*. Athens: University of Georgia Press, 1948 (Aktaran: Green, Mildred Denby. "A study of the Lives and Works of Five Black Women Composers in America". D.M.E. The University of Oklahoma, 1975).
- BRUNT, Rosalind, Caroline Rowan. *Feminism, Culture and Politics*. London: Lawrence and Wishart, 1982.
- BUCHNER, Edward Franklin. *Introduction to The Educational Theory of Immanuel Kant, by Immanuel Kant*. Philadelphia: J. B. Lissac, 1904; New York: AMS Press, 1971.
- BURGH, A. *Anecdotes of Music, Historical and Biographical, in a Series of Letters from a Gentleman to his Daughter*. Londra: 1814 (Aktaran: Gates, Eugene Murray. "The Woman Composer Question: Four Case Studies from the Romantic Era". Doktora Tezi. University of Toronto, 1992).
- _____. *Music in the Western World: A History in Documents*. bs. Piero Weiss, Richard Taruskin. New York: Schirmer Boks, 1984 (Aktaran: Gates, Eugene Murray. "The Woman Composer Question: Four Case Studies from the Romantic Era". Doktora Tezi. University of Toronto, 1992).
- BURNHAM, Scott. "A. B. Marx and the Gendering of Sonata Form". *Music Theory and the Age of Romanticism*. bs. Ian Bent. Cambridge: Cambridge University Press, 1996 (Aktaran: Grant, Margaret Jean. "A Feminist Analysis of Francis Poulenc's Sonata for Oboe and Piano". Doktora Tezi. The Graduate School of the University of Cincinnati, 2006).
- BURTON, Richard D. E. *Francis Poulenc*. Bath, İngiltere: Absolute Press, 2002 (Aktaran: Grant, Margaret Jean. "A Feminist Analysis of Francis Poulenc's Sonata for Oboe and Piano". Doktora Tezi. The Graduate School of the University of Cincinnati, 2006).
- BUTLER, Judith. *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*. New York: Routledge, 1990 (Aktaran: Grant, Margaret Jean. "A Feminist Analysis of Francis Poulenc's Sonata for Oboe and Piano". Doktora Tezi. The Graduate School of the University of Cincinnati, 2006).
- BYRNE, Lorraine. *Schubert's Goethe's Settings*. Burlington: Ashgate, 2003 (Aktaran: Green, Mildred Denby. "A study of the Lives and Works of Five Black Women Composers in America". D.M.E. The University of Oklahoma, 1975).
- CALVOCORESSI, M. D. *The Principles and the Methods of Musical Criticism*. London: Oxford University Press, 1931.
- CAMPE, Johann. *Vaterliche Rat für Maine Tochter*. Braunschweig: Schulbuchhandlung, 1789.
- CAVİCCHİ, Adriano. "Aleotti". *Die Musik in Geschichte und Gegenwart*. c. 15. sütün 130 – 131 (Aktaran: Green, Mildred Denby. "A study of the Lives and Works of Five Black Women Composers in America". D.M.E. The University of Oklahoma, 1975).
- CHAILLEY, Jacques. "Nadia Boulanger". *Die Musik in Geschichte und Gegenwart*. c. 15. sütün 1005 (Aktaran: Green, Mildred Denby. "A study of the Lives and Works of Five Black Women Composers in America". D.M.E. The University of Oklahoma, 1975).

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013



- CHICAGO, Judy. *The Dinner Party: A Symbol of Our Heritage*. Garden City: N.Y.: Anchor Books, 1979 (Aktaran: Scott, Marilyn. "Too Good to Ignore: The Work of Canadian Women Composers". Yüksek Lisans Tezi. University of Toronto, 1996).
- _____. *The Dinner Party: The 39 Women*. Toronto: Margaret Frazer Publisher, 1982.
- CHİMÈNES, Myriam. "Poulenc and His Patrons". *Francis Poulenc: Music, Art and Literature*, 9 – 47. bs. Sidney Buckland, Myriam Chimenes. Aldershot, Brookfield, VT: Ashgate, 1999: 194 (Aktaran: Grant, Margaret Jean. "A Feminist Analysis of Francis Poulenc's Sonata for Oboe and Piano". Doktora Tezi. The Graduate School of the University of Cincinnati, 2006).
- CHUA, Daniel K. L. *Absolute Music and the Construction of Meaning*. YER: Cambridge University Press, 1999 (Aktaran: Grant, Margaret Jean. "A Feminist Analysis of Francis Poulenc's Sonata for Oboe and Piano". Doktora Tezi. The Graduate School of the University of Cincinnati, 2006).
- CİTRON, Marcia J. "Mendelssohn Bertholdy Hensel, Fanny (Cacilie)". *New Grove Dictionary of Music and Musicians*. 2. bs (Aktaran: Green, Mildred Denby. "A study of the Lives and Works of Five Black Women Composers in America". D.M.E. The University of Oklahoma, 1975).
- _____. *Gender and the Musical Canon*. Cambridge: Mass.: Cambridge University Press, 1993 (Aktaran: Scott, Marilyn. "Too Good to Ignore: The Work of Canadian Women Composers". Yüksek Lisans Tezi. University of Toronto, 1996).
- _____. *Cecile Chaminade: A Bio-Bibliography*. Westport: Greenwood Press, 1988 (Aktaran: Green, Mildred Denby. "A study of the Lives and Works of Five Black Women Composers in America". D.M.E. The University of Oklahoma, 1975).
- _____. *The Letters of Fanny Hensel to Felix Mendelssohn*. ed. Marcia Citron. çev. Marcia Citron. New York: Pendragon Press, 1987 (Aktaran: Green, Mildred Denby. "A study of the Lives and Works of Five Black Women Composers in America". D.M.E. The University of Oklahoma, 1975).
- CİXOUS, Hélène. "The Laugh of Medusa". *New French Feminism*. ed. Elaine Marks, Isabelle de Courtivron. New York: Schocken, 1981: 256 (Aktaran: Grant, Margaret Jean. "A Feminist Analysis of Francis Poulenc's Sonata for Oboe and Piano". Doktora Tezi. The Graduate School of the University of Cincinnati, 2006).
- CLÉMENT, Felix, Pierre Larousse. *Dictionnaire des Opéras*. Paris: 1905 (Aktaran: Green, Mildred Denby. "A study of the Lives and Works of Five Black Women Composers in America". D.M.E. The University of Oklahoma, 1975).
- CLERCX-LEJEUNE, Suzanne. "Suzanne Clercx-Lejeune". *Die Musik in Geschichte und Gegenwart*. c. 2. sütun 1503 (Aktaran: Green, Mildred Denby. "A study of the Lives and Works of Five Black Women Composers in America". D.M.E. The University of Oklahoma, 1975).
- CODE, Lorraine. *What Can She Know: Feminist Theory and the Construction of Knowledge*. Ithaca, N.Y.: Cornell University Press, 1992 (Aktaran: Grant, Margaret Jean. "A Feminist Analysis of Francis Poulenc's Sonata for Oboe and Piano". Doktora Tezi. The Graduate School of the University of Cincinnati, 2006).
- COHEN, Aaron I. *International Encyclopedia of Women Composers*. New York, London: Books and Music (USA) Inc., 1987.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013



- CONNEL, Robert William. *Toplumsal Cinsiyet ve İktidar*. çev. C. Soydemir. İstanbul: Ayrıntı Yayınları. 1998.
- COOK, Nicholas. *A Guide to Musical Analysis*. London: Dent, 1989.
- COOK, Susan, C. Judy S. Tsou. *Cecilia Reclaimed: Feminist Perspectives on Gender and Music*. Urbana: University of Illinois Press, 1994 (Aktaran: Scott, Marilyn. "Too Good to Ignore: The Work of Canadian Women Composers". Yüksek Lisans Tezi. University of Toronto, 1996).
- COPLAND, Aaron. *Copland on Music*. New York: Norton, 1963 (Aktaran: Gates, Eugene Murray. "The Woman Composer Question: Four Case Studies from the Romantic Era". Doktora Tezi. University of Toronto, 1992).
- _____. *Music and Imagination*. Cambridge: Harvard University Press, 1979 (Aktaran: Gates, Eugene Murray. "The Woman Composer Question: Four Case Studies from the Romantic Era". Doktora Tezi. University of Toronto, 1992).
- CORNELL, R. W. *Gender and Power: Society, the Person and Sexual Politics*. Oxford: Polity Press, 1987.
- COTTE, Roger. "Alexandrine Sophie Goury de Champgrand Bawr". *Die Musik in Geschichte und Gegenwart*. c. 15. sütun 576 (Aktaran: Green, Mildred Denby. "A study of the Lives and Works of Five Black Women Composers in America". D.M.E. The University of Oklahoma, 1975).
- _____. "Augusta Holmes". *Die Musik in Geschichte und Gegenwart*. c. VI. sütun 648 (Aktaran: Green, Mildred Denby. "A study of the Lives and Works of Five Black Women Composers in America". D.M.E. The University of Oklahoma, 1975).
- CUDWORTH, Charles. "Maria Hester Parke". *Die Musik in Geschichte und Gegenwart*. c. 10. sütun 805 (Aktaran: Green, Mildred Denby. "A study of the Lives and Works of Five Black Women Composers in America". D.M.E. The University of Oklahoma, 1975).
- CUSICK, Suzanne G. "Of Women, Music and Power: A Model from Seicento Florence". *Musicology and Difference*. 281 – 304 (Aktaran: Grant, Margaret Jean. "A Feminist Analysis of Francis Poulenc's Sonata for Oboe and Piano". Doktora Tezi. The Graduate School of the University of Cincinnati, 2006).
- DAHLHAUS, Carl. *Between Romanticism and Modernism: Four Studies in the Music of the Later Nineteenth Century*. çev. Mary Whittall. Berkeley: University of California Press, 1989.
- _____. *Klassische und romantische Musikasthetik*. Cologne: Laaber Verlag, 1988 (Aktaran: Green, Mildred Denby. "A study of the Lives and Works of Five Black Women Composers in America". D.M.E. The University of Oklahoma, 1975).
- _____. *Musikasthetik*. Cologne: Hans Gerig Verlag, 1967 (Aktaran: Green, Mildred Denby. "A study of the Lives and Works of Five Black Women Composers in America". D.M.E. The University of Oklahoma, 1975).
- _____. *Nineteenth-Century Music*. çev. J. Bradford Robinson. Berkeley, Los Angeles, Londra: University of California Press, 1989 (Aktaran: Grant, Margaret Jean. "A Feminist Analysis of Francis Poulenc's Sonata for Oboe and Piano". Doktora Tezi. The Graduate School of the University of Cincinnati, 2006).

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013



- DALE, Kathleen. "Marion Scott". *Die Musik in Geschichte und Gegenwart*. c. 12. sütun 433 (Aktaran: Green, Mildred Denby. "A study of the Lives and Works of Five Black Women Composers in America". D.M.E. The University of Oklahoma, 1975).
- DANIËL, Keith. *Francis Poulenc: His Artistic Development and Musical Style*. Ann Arbor, MI: UMI Research Pres, 1982 (Aktaran: Grant, Margaret Jean. "A Feminist Analysis of Francis Poulenc's Sonata for Oboe and Piano". Doktora Tezi. The Graduate School of the University of Cincinnati, 2006).
- DANIËLS, Mabel. "Fighting Generalizations about Women". *An American Girl in Munich*. 219 – 22 (Aktaran: Gates, Eugene Murray. "The Woman Composer Question: Four Case Studies from the Romantic Era". Doktora Tezi. University of Toronto, 1992).
- DAVIDSON, Laurie, Laura Kramer Gordon. *The Sociology of Gender*. Chicago: Rand McNally, 1979.
- DE BEAUVOÏR, Simone. *The Second Sex*. çev. H.M. Parshley. New York: Vintage Boks, 1974 (Aktaran: Grant, Margaret Jean. "A Feminist Analysis of Francis Poulenc's Sonata for Oboe and Piano". Doktora Tezi. The Graduate School of the University of Cincinnati, 2006).
- DE LAURETİS, Teresa. *Alice Doesn't: Feminism, Semiotics, Cinema*. Bloomington: Indiana Univeristy Press, 1984 (Aktaran: Grant, Margaret Jean. "A Feminist Analysis of Francis Poulenc's Sonata for Oboe and Piano". Doktora Tezi. The Graduate School of the University of Cincinnati, 2006).
- DERRİDA, Jacques. *Genese et structure*. The Hague: Morton, 1964 (Aktaran: Green, Mildred Denby. "A study of the Lives and Works of Five Black Women Composers in America". D.M.E. The University of Oklahoma, 1975).
- _____. *L'Ecriture et la difference*. Paris: Minuet, 1967 (Aktaran: Green, Mildred Denby. "A study of the Lives and Works of Five Black Women Composers in America". D.M.E. The University of Oklahoma, 1975).
- DIAMOND, Beverley, Robert Witmer. *Canadian Music: Issues of Hegemony and Identity*. Toronto: Canadian Scholars' Presss Inc., 1994 (Aktaran: Scott, Marilyn. "Too Good to Ignore: The Work of Canadian. Women Composers". Yüksek Lisans Tezi. University of Toronto, 1996).
- DJURİC-Klajn, Stana. "Ljubica Maric". *Die Musik in Geschichte und Gegenwart*. c. 8. sütun 1651 (Aktaran: Green, Mildred Denby. "A study of the Lives and Works of Five Black Women Composers in America". D.M.E. The University of Oklahoma, 1975).
- D'ohsson. *18. yy Türkiye'sinde Örf ve Adetler*. İstanbul: Tercüman Yayınları, y. t. y 197? (Aktaran: Beşiroğlu, Şefika Şehvar. "Osmanlı Musikisi ve Kadın". *Türkler Ansiklopedisi*. c. 12. 2002: 454–455).
- DOTTERER, Ronald, Susan Bowers. *Gender, Culture and the Arts: Women, the Arts and Society*. Selinsgrove, Pa.: Susquehanna University Press, 1993.
- DRİNKER, Sophie. *Music and Women: The Story of Women in Their Relation to Music*. Washington, D.C.: Zenger Publishing, 1948.
- DRONKE, Peter. *Poetic Individuality in the Middle Ages*. Oxford: 1970 (Aktaran: Green, Mildred Denby. "A study of the Lives and Works of Five Black Women Composers in America". D.M.E. The University of Oklahoma, 1975).

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013



- _____. *The Medieval Lyris*. Londra: 1968 (Aktaran: Green, Mildred Denby. "A study of the Lives and Works of Five Black Women Composers in America". D.M.E. The University of Oklahoma, 1975).
- ECKENSTEIN, Lina. *Woman under Monasticism*. Londra: 1896 (Aktaran: Green, Mildred Denby. "A study of the Lives and Works of Five Black Women Composers in America". D.M.E. The University of Oklahoma, 1975).
- EDMONDS, J. A. *Lyra Graeca*. Londra, N.Y: 1922 (Aktaran: Green, Mildred Denby. "A study of the Lives and Works of Five Black Women Composers in America". D.M.E. The University of Oklahoma, 1975).
- EINSTEIN, Alfred. *Music in the Romantic Era: A History of Musical Thought in the Nineteenth Century*. New York: Norton, 1947.
- EITNER, Robert. *Biographisch-Bibliographisches Quellen-Lexicon der Musiker und Musikgelehrten*. Leipzig: 1898 – 1904 (Aktaran: Green, Mildred Denby. "A study of the Lives and Works of Five Black Women Composers in America". D.M.E. The University of Oklahoma, 1975).
- ELSON, Arthur. *Woman's Work in Music*. Boston: L.C.Page, 1903 (Aktaran: Gates, Eugene Murray. "The Woman Composer Question: Four Case Studies from the Romantic Era". Doktora Tezi. University of Toronto, 1992).
- ELSON, Lewis C. *The History of American Music*. New York: Burt Franklin, 1971 (Aktaran: Gates, Eugene Murray. "The Woman Composer Question: Four Case Studies from the Romantic Era". Doktora Tezi. University of Toronto, 1992).
- ELY, Margot. *Doing Qualitative Research: Circles within Circles*. London: The Falmer Press, 1991 (Aktaran: Scott, Marilyn. "Too Good to Ignore: The Work of Canadian. Women Composers". Yüksek Lisans Tezi. University of Toronto, 1996).
- ENGELBRECHT, Christiane. "Marie Lipsius". *Die Musik in Geschichte und Gegenwart*. c. 8. sütun 932 (Aktaran: Green, Mildred Denby. "A study of the Lives and Works of Five Black Women Composers in America". D.M.E. The University of Oklahoma, 1975).
- ENGLAND, P., G. Farkas. *Households, Employment, And Gender A Social, Economic and Demographic Issues*. New York: Aldine Publishing Company, 1986 (Aktaran: Ersöz, Aysel Günindi. "Cinsiyet Rollerine İlişkin Beklenti, Tutum, Davranışlar Ve Eşler Arası Sorumluluk Paylaşımı (Kamu'da Çalışan Yönetici Kadınlar Örneği)". Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1997).
- EUCLID, Nicomachus. "Pythagoras Through Euclid and Nicomachus". *Music Through Sources and Documents*. ed. Ruth Halle Rowen. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, 1979.
- FAUSTO-STERLING, Anne. *Myths of Gender: Biological Myths about Women and Men*. New York: Basic Books, 1985.
- FERCHAULT, Guy. "Hortense Parent". *Die Musik in Geschichte und Gegenwart*. c. 10. sütun 746 (Aktaran: Green, Mildred Denby. "A study of the Lives and Works of Five Black Women Composers in America". D.M.E. The University of Oklahoma, 1975).
- FINN, GERALDINE, Angela Miles. *Feminism in Canada: From Presssure to Politics*. Montreal: Black Rose Books, 1982.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013



- FIRESTONE, Shulamith. *The Dialectic of Sex: The Case For Feminist Revolution*. New York: Quill William Morrow, 1970.
- FISKE, J. *Introduction to Communication Studies*. Methuen, London: 1982.
- FORD, Clifford. *Canada's Music: A Historical Survey*. Agincourt, Ontario: GLC Publishers, 1982.
- FRAFFT-EBING, R. Von. *Psychopathia Sexualis (1886)*. çev. Franklin S. Klaf. New York: Bell, 1965 (Aktaran: Gates, Eugene Murray. "The Woman Composer Question: Four Case Studies from the Romantic Era". Doktora Tezi. University of Toronto, 1992).
- FRANKLIN, Sarah, Celia Lucy, Jackie Stacey. *Off-Centre: Feminism and Cultural Studies*. London: Harper Collins Academic, 1991.
- FREMIO, Marcel. "Germaine Tailleferre". *Die Musik in Geschichte und Gegenwart*. c. 13. sütun 62 (Aktaran: Green, Mildred Denby. "A study of the Lives and Works of Five Black Women Composers in America". D.M.E. The University of Oklahoma, 1975).
- FROMM, Paul. "Creative Women in Music: A Historical Perspective". *A Life for New Music: Selected Papers of Paul Fromm*. bs. David Gable, Christoph Wolff. Cambridge, Mass.: Harvard University Pres, 1988: 46-48 (Aktaran: Gates, Eugene Murray. "The Woman Composer Question: Four Case Studies from the Romantic Era". Doktora Tezi. University of Toronto, 1992).
- FUCHS, Arno. "Gisela Hernandez-Gonzalo", *Die Musik in Geschichte und Gegenwart*. c. 6. sütun 242 (Aktaran: Green, Mildred Denby. "A study of the Lives and Works of Five Black Women Composers in America". D.M.E. The University of Oklahoma, 1975).
- FUSS, Diana. *Essentially Speaking: Feminism, Nature & Difference*. New York, Londra: Routledge, 1989 (Aktaran: Grant, Margaret Jean. "A Feminist Analysis of Francis Poulenc's Sonata for Oboe and Piano". Doktora Tezi. The Graduate School of the University of Cincinnati, 2006).
- GAMBLE, Sarah. *The Routledge Critical Dictionary of Feminism and Postfeminism*. New York: Routledge, 2000 (Aktaran: Grant, Margaret Jean. "A Feminist Analysis of Francis Poulenc's Sonata for Oboe and Piano". Doktora Tezi. The Graduate School of the University of Cincinnati, 2006).
- GARBELOTTO, Antonio. "Bergamolu Cornelia Calegari". *Die Musik in Geschichte und Gegenwart*. c. 15. sütun 1251 – 54 (Aktaran: Green, Mildred Denby. "A study of the Lives and Works of Five Black Women Composers in America". D.M.E. The University of Oklahoma, 1975).
- GARDNER, Howard. *Frames of Mind: the Theory of Multiple Intelligence*. New York: Basic Boks, 1985 (Aktaran: Gates, Eugene Murray. "The Woman Composer Question: Four Case Studies from the Romantic Era". Doktora Tezi. University of Toronto, 1992).
- _____. *Sanat, Zeka ve Beyin: Yaratıcılıkta Kavramsal Yaklaşım*. New York: Basic Books, 1982 (Aktaran: Gates, Eugene Murray. "The Woman Composer Question: Four Case Studies from the Romantic Era". Doktora Tezi. University of Toronto, 1992).
- GAY, Peter. *The Enlightenment, An Interpretation*. N.Y.: 1969 (Aktaran: Green, Mildred Denby. "A study of the Lives and Works of Five Black Women Composers in America". D.M.E. The University of Oklahoma, 1975).
- GERİG, Reginald. *Famous Pianists and Their Technique*. Washington, New York: Robert B. Luce, 1974.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013



- GHİSÌ. “Francesca Caccini”. *Die Musik in Geschichte und Gegenwart*. c. 2. 609–612 (Aktaran: Green, Mildred Denby. “A study of the Lives and Works of Five Black Women Composers in America”. D.M.E. The University of Oklahoma, 1975).
- GIÉGLING, Franz. “Isabella Leonarda”. *Die Musik in Geschichte und Gegenwart*. c. 8. 633-634 (Aktaran: Green, Mildred Denby. “A study of the Lives and Works of Five Black Women Composers in America”. D.M.E. The University of Oklahoma, 1975).
- GILBERT, Sandra, Susan Grubar. *The Madwoman in The Attic*. New Haven: Yale University Press, 1979 (Aktaran: Green, Mildred Denby. “A study of the Lives and Works of Five Black Women Composers in America”. D.M.E. The University of Oklahoma, 1975).
- GLAZER, Penina Migdal, Miriam Slater. *Unequal Colleagues: The Entrance of Women into the Professions, 1890-1940*. New Brunswick: N.J.: Rutgers University Press, 1987 (Aktaran: Scott, Marilyn. “Too Good to Ignore: The Work of Canadian. Women Composers”. Yüksek Lisans Tezi. University of Toronto, 1996).
- GLESNE, Corrine, Alan Peshkin. *Becoming Qualitative Researchers: An Introduction*. N.Y.: White Plains, Longman Publishing Group, 1992 (Aktaran: Scott, Marilyn. “Too Good to Ignore: The Work of Canadian. Women Composers”. Yüksek Lisans Tezi. University of Toronto, 1996).
- GOETHE, Johann von. *Faust: Der Tragödie erster Teil*. Tübingen: J.G. Cotta'schen Buchhandlung, 1808 (Aktaran: Green, Mildred Denby. “A study of the Lives and Works of Five Black Women Composers in America”. D.M.E. The University of Oklahoma, 1975).
- GORELL, Lorraine. *The Nineteenth-Century Lied*. Portland: Amadeus Press, 1993 (Aktaran: Green, Mildred Denby. “A study of the Lives and Works of Five Black Women Composers in America”. D.M.E. The University of Oklahoma, 1975).
- GRAF, Max. *Composer and Critic: Two Hundred Years of Musical Criticism*. New York: W.W. Norton & Co., 1946.
- GREENGLAS, Esther R. *A World of Difference: Gender Roles in Perspective*. Toronto, New York: John Wiley & Sons, 1982 (Aktaran: Gates, Eugene Murray. “The Woman Composer Question: Four Case Studies from the Romantic Era”. Doktora Tezi. University of Toronto, 1992).
- GREER, Germaine. *The Obstacle Race: the Fortunes of Women Painters and Their Work*. Londra: Picador, 1981 (Aktaran: Gates, Eugene Murray. “The Woman Composer Question: Four Case Studies from the Romantic Era”. Doktora Tezi. University of Toronto, 1992).
- GRİBENSKİ, Jean. “Nanine Paris Chevé, Charlotte-Francées-Hortense Parent, Mathilde de Castrone Marchesi Marie Trautmann Jäell”. *Die Musik in Geschichte und Gegenwart*. c. 15. sütun 1436 (Aktaran: Green, Mildred Denby. “A study of the Lives and Works of Five Black Women Composers in America”. D.M.E. The University of Oklahoma, 1975).
- GROH, Jan Bell. *Evening the Score*. Fayetteville: University of Arkansas Press, 1991.
- GROUT, Donald J. *A History of Western Music*. New York: Norton, 1980 (Aktaran: Scott, Marilyn. “Too Good to Ignore: The Work of Canadian. Women Composers”. Yüksek Lisans Tezi. University of Toronto, 1996).
- _____. *A Short History of Opera*. New York: 1947 (Aktaran: Green, Mildred Denby. “A study of the Lives and Works of Five Black Women Composers in America”. D.M.E. The University of Oklahoma, 1975).

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013



- GURVİN, Olav. "Agathe Grondahl". *Die Musik in Geschichte und Gegenwart*. c. 5. sütun 937 (Aktaran: Green, Mildred Denby. "A study of the Lives and Works of Five Black Women Composers in America". D.M.E. The University of Oklahoma, 1975).
- _____. "Pauline Hall". *Die Musik in Geschichte und Gegenwart*. c. 5. sütun 1358 (Aktaran: Green, Mildred Denby. "A study of the Lives and Works of Five Black Women Composers in America". D.M.E. The University of Oklahoma, 1975).
- HACKER, Sally L. *Doing It The Hard Way: Investigations of Gender and Technology*. Boston: Unwin Hyman Inc., 1990.
- HAFNER, Roland. "Würzburg'lu Catharina Bauer". *Die Musik in Geschichte und Gegenwart*. c. 15. sütun 568 (Aktaran: Green, Mildred Denby. "A study of the Lives and Works of Five Black Women Composers in America". D.M.E. The University of Oklahoma, 1975).
- HALL, Edward T. *The Silent Language*. New York: Doubleday, 1959.
- HALLMARK, Rufus. *The German Lied in the 19th Century*. New York: Schirmer Boks, 1996 (Aktaran: Green, Mildred Denby. "A study of the Lives and Works of Five Black Women Composers in America". D.M.E. The University of Oklahoma, 1975).
- HAMEL, Jacques, Stephane Dufour, Dominic Fortin. "Case Study Methods". *Qualitative Research Methods Series 32*. Newbury Park, CA.: Sage Publications, 1993 (Aktaran: Scott, Marilyn. "Too Good to Ignore: The Work of Canadian. Women Composers". Yüksek Lisans Tezi. University of Toronto, 1996).
- HANSLİCK, Eduard. *On the Musically Beautiful*. çev. Geoffrey Paysant. Indianapolis: Hackett, 1986.
- HARASZATİ, Emile. "Louise Farrenc". *Die Musik in Geschichte und Gegenwart*. c. 3. sütun 1842 (Aktaran: Green, Mildred Denby. "A study of the Lives and Works of Five Black Women Composers in America". D.M.E. The University of Oklahoma, 1975).
- HARMAN, Carter. *A Popular History of Music From Gregorian Chant to Electronic Music*. New York: Dell Publishing Co. Inc., 1969.
- HARRİS, Lauren Julius. "Sex Differences in Spatial Ability: Possible Environmental, Genetic, and Neurological Factors". *Assymetrical Functions of the Brain*. ed. Marcel Kimbourne. Cambridge: Cambridge University Press, 1978: 425.
- HARTNOLL, Phyllis. *The Concise History of Theatre*. N.Y.: 1968 (Aktaran: Green, Mildred Denby. "A study of the Lives and Works of Five Black Women Composers in America". D.M.E. The University of Oklahoma, 1975).
- HAYDN, Franz Joseph. "An Thyrsis", *Deutscher Lieder für das Klavier*. ed. Anton Steffan. Viyana: Kurzbeck, 1782.
- HEİNE, Heinrich. "Lorelei". *Heimkehr II: Buch der Lieder*. Hamburg: Hoffman ve Campe, 1827.
- HELSİNGER, Elizabeth K., Robert L.Sheets, William Veeder. "John Ruskin and 'Of Queen's Gardens'". *The Woman Question: Society and Literature in Britain and American 1837-1883*. c. 1: Defining Voices. Chicago, Londra: University of Chicago Pres, 1989 (Aktaran: Gates, Eugene Murray. "The Woman Composer Question: Four Case Studies from the Romantic Era". Doktora Tezi. University of Toronto, 1992).
- HENSEL, Fanny. *The Letters of Fanny Hensel to Felix Mendelssohn*. çev. Marcia J. Citron. New York: Pendragon Press, 1987.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013



- HENSEL, Sebastian. *Die Familie Mendelssohn (1729–1847)*. 6. bs. çev. Carl Klingeman. New York: Harper & Bros., 1881 (Aktaran: Green, Mildred Denby. “A study of the Lives and Works of Five Black Women Composers in America”. D.M.E. The University of Oklahoma, 1975).
- HERMINGHAUSE, Patricia. “Women and the Literary Enterprise in Nineteenth-Century Germany”. *German Women in the Eighteenth and Nineteenth Centuries: A Social and Literary History*. ed. Ruth Ellen B. Joeres, Mary Jo Maynes. Bloomington: Indiana University Press, 1986: 80 (Aktaran: Gates, Eugene Murray. “The Woman Composer Question: Four Case Studies from the Romantic Era”. Doktora Tezi. University of Toronto, 1992).
- HERNDON, Marcia, Susanne Ziegler. *Music, Gender and Culture*. Wilhelmshaven: Florian Noetzel Verlag, 1990.
- HEYD, Uriel. *Türk Ulusçuluğunun Temelleri*. çev. Kadir Günay. Ankara: 1979.
- HİNES, Melissa. *Brain Gender*. Oxford: Oxford University Press, 2004 (Aktaran: Green, Mildred Denby. “A study of the Lives and Works of Five Black Women Composers in America”. D.M.E. The University of Oklahoma, 1975).
- HİSAMA, Ellie M. “The Question of Climax in Ruth Crawford’s String Quartet, Mvt. 3”. *Concert Music, Rock and Jazz Since 1945: Essays and Analytical Studies*. Rochester NY: University of Rochester, 1995 (Aktaran: Grant, Margaret Jean. “A Feminist Analysis of Francis Poulenc’s Sonata for Oboe and Piano”. Doktora Tezi. The Graduate School of the University of Cincinnati, 2006).
- _____. *Gendering Musical Modernism: The Music of Ruth Crawford [Seeger]*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001 (Aktaran: Grant, Margaret Jean. “A Feminist Analysis of Francis Poulenc’s Sonata for Oboe and Piano”. Doktora Tezi. The Graduate School of the University of Cincinnati, 2006).
- HOLROYD, Michael. “Women and the Body Politic”. *The Genius of Shaw: A Symposium*. ed. Michael Holroyd. London: Hodder & Stoughton, 1979: 167-83 (Aktaran: Gates, Eugene Murray. “The Woman Composer Question: Four Case Studies from the Romantic Era”. Doktora Tezi. University of Toronto, 1992).
- HUGHES, Rupert. *Contemporary American Composers*. Boston: L.C. Page, 1900 (Aktaran: Gates, Eugene Murray. “The Woman Composer Question: Four Case Studies from the Romantic Era”. Doktora Tezi. University of Toronto, 1992).
- HURD, Michael. “Ethel Mary Smyth”. *Die Musik in Geschichte und Gegenwart*. c. 12. sütun 813 (Aktaran: Green, Mildred Denby. “A study of the Lives and Works of Five Black Women Composers in America”. D.M.E. The University of Oklahoma, 1975).
- İİTTİ, Sara. *The Feminine in German Song*. New York: Peter Lang, 2006 (Aktaran: Green, Mildred Denby. “A study of the Lives and Works of Five Black Women Composers in America”. D.M.E. The University of Oklahoma, 1975).
- İRİGARAY, Lucy. *This Sex Which Is Not One*. çev. Catherine Porter. Ithaca, NY: Cornell University Press, 1985 (Aktaran: Grant, Margaret Jean. “A Feminist Analysis of Francis Poulenc’s Sonata for Oboe and Piano”. Doktora Tezi. The Graduate School of the University of Cincinnati, 2006).

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013



- IVRY, Benjamin. *Francis Poulenc*. Londra: Phaidon Pres, 1996 (Aktaran: Grant, Margaret Jean. "A Feminist Analysis of Francis Poulenc's Sonata for Oboe and Piano". Doktora Tezi. The Graduate School of the University of Cincinnati, 2006).
- JEZİC, Diane Peacock. *Women Composers: The Lost Tradition Found*. New York: Feminist Press, City University Of New York, 1994.
- JEZİC, Diane, Binder, Daniel. "A Survey of College Music Textbooks: Benign Neglect of Women Composers?" *The Musical Woman: An International Perspective*. ed. Judith Lang Zaimont. New York: Greenwood Press, 1987.
- JONES, Helen. *In her own name: a history of women in South Australia*. Adelaide, Güney Avustralya: Wakefield Pres, 1994 (Aktaran: Grant, Margaret Jean. "A Feminist Analysis of Francis Poulenc's Sonata for Oboe and Piano". Doktora Tezi. The Graduate School of the University of Cincinnati, 2006).
- KALLBERG, Jeffrey. "Gender". *New Grove Dictionary of Music and Musicians*. 2.bs. c. 9. ed. Stanley Sadie. Londra: Macmillan, 2001: 645 (Aktaran: Grant, Margaret Jean. "A Feminist Analysis of Francis Poulenc's Sonata for Oboe and Piano". Doktora Tezi. The Graduate School of the University of Cincinnati, 2006).
- KALLMAN, Helmut. "Barbara Pentland". *Die Musik in Geschichte und Gegenwart*. c. 10. sütun 1020 (Aktaran: Green, Mildred Denby. "A study of the Lives and Works of Five Black Women Composers in America". D.M.E. The University of Oklahoma, 1975).
- KALLMANN, Helmut, Gilles Potvin, Kenneth Winters. *Encyclopedia of Music in Canada*. Toronto: University Of Toronto Presss, 1992.
- KANT, Immanuel. *Antropolgy From Pragmatic Point of View*. çev. Mary J.Gregor. The Hague: Martinus Nijhoff, 1974 (Aktaran: Gates, Eugene Murray. "The Woman Composer Question: Four Case Studies from the Romantic Era". Doktora Tezi. University of Toronto, 1992).
- _____. *Observations on the Feeling of the Beautiful and Sublime*. çev. John T. Goldthwait. Berkeley, Los Angeles: University of California Pres, 1960 (Aktaran: Gates, Eugene Murray. "The Woman Composer Question: Four Case Studies from the Romantic Era". Doktora Tezi. University of Toronto, 1992).
- _____. *The Educational Theory of Immanuel Kant*. çev. Edward Franklin Buchner. Philadelphia: J.B.Lippincott, 1904; yeni bs. New York: AMS Pres, 1971 (Aktaran: Gates, Eugene Murray. "The Woman Composer Question: Four Case Studies from the Romantic Era". Doktora Tezi. University of Toronto, 1992).
- KARMEN, Gloria. *Hidden Music: the Life of Fanny Mendelssohn*. New York: Simon & Schuster, 1996 (Aktaran: Green, Mildred Denby. "A study of the Lives and Works of Five Black Women Composers in America". D.M.E. The University of Oklahoma, 1975).
- KENDALL, Alan. *Music: It's Story in the West*. London: Contact Publishers, 1980.
- KERMAN, Joseph. *Musicology*. London: Fontana Press/Collins, 1985.
- KIENER, Helene. "Marie Trautmann Jaëll". *Die Musik in Geschichte und Gegenwart*. c. 6. sütun 1660 (Aktaran: Green, Mildred Denby. "A study of the Lives and Works of Five Black Women Composers in America". D.M.E. The University of Oklahoma, 1975).

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013



- KINDERMAN, Jürgen. "Emilie". *Die Musik in Geschichte und Gegenwart*. c. 14. sütun 1427 (Aktaran: Green, Mildred Denby. "A study of the Lives and Works of Five Black Women Composers in America". D.M.E. The University of Oklahoma, 1975).
- KINKEL, Johanna. *Die Lorelei*. Oxford: Oxford University Press, 1838.
- KIVI, K. Linda. *Canadian Women Making Music*. Toronto: Green Dragon Press, 1992.
- KNUSSEN, Oliver. *Ruth Crawford Seeger Portrait*. Hamburg: DG 449925 – 2, 1997 (Aktaran: Grant, Margaret Jean. "A Feminist Analysis of Francis Poulenc's Sonata for Oboe and Piano". Doktora Tezi. The Graduate School of the University of Cincinnati, 2006).
- KOCH, Heinrich Christoph. *Kurzfassstes Handwörterbuch der Musik für praktische Tonkünstler und für Dilettanten*. Leipzig: J. Andre, 1807 (Aktaran: Green, Mildred Denby. "A study of the Lives and Works of Five Black Women Composers in America". D.M.E. The University of Oklahoma, 1975).
- KOFMAN, Sarah. *The Enigma of Woman: Woman in Freud's Writings*. çev. Catherine Porter. Ithaca and London: Cornell University Press, 1985.
- KOSKOFF, Ellen. *Women and Music in Cross-Cultural Perspective*. New York: Greenwood Press, 1987 (Aktaran: Scott, Marilyn. "Too Good to Ignore: The Work of Canadian Women Composers". Yüksek Lisans Tezi. University of Toronto, 1996).
- KRABBE, Wilhelm. "Anna Amelie". *Die Musik in Geschichte und Gegenwart*. c. 1. sütun 485 (Aktaran: Green, Mildred Denby. "A study of the Lives and Works of Five Black Women Composers in America". D.M.E. The University of Oklahoma, 1975).
- KRAMER, Lawrence. "The Nature and Origins of Musical Postmodernism". *Postmodern Music/Postmodern Thought*. ed. Judy Lochhead, Joseph Auner. New York, Londra: Routledge, 2002: 13 – 26 (Aktaran: Grant, Margaret Jean. "A Feminist Analysis of Francis Poulenc's Sonata for Oboe and Piano". Doktora Tezi. The Graduate School of the University of Cincinnati, 2006).
- _____. *Classical Music and Postmodern Knowledge*. Berkeley, Los Angeles, Londra: University of California Press, 1995 (Aktaran: Grant, Margaret Jean. "A Feminist Analysis of Francis Poulenc's Sonata for Oboe and Piano". Doktora Tezi. The Graduate School of the University of Cincinnati, 2006).
- KREISIG, Martin. *Schumann-Gesammelte Schriften über Musik und Musiker*. 5. bs. c. 1. Leipzig: 1914 (Aktaran: Green, Mildred Denby. "A study of the Lives and Works of Five Black Women Composers in America". D.M.E. The University of Oklahoma, 1975).
- KRISTEVA, Julia. "The Novel as Polylogue". *Desire in Language*. çev. Leon Roudiez. New York: Columbia University Press, 1982: 159-209 (Aktaran: Grant, Margaret Jean. "A Feminist Analysis of Francis Poulenc's Sonata for Oboe and Piano". Doktora Tezi. The Graduate School of the University of Cincinnati, 2006).
- KUPFERBERG, Herbert. *The Mendelssohns, Three Generations of Genius*. N.Y.: 1972 (Aktaran: Green, Mildred Denby. "A study of the Lives and Works of Five Black Women Composers in America". D.M.E. The University of Oklahoma, 1975).
- LACAN, Jacques. *Écrits*. Paris: Aux Editions du Seuil, 1967 (Aktaran: Green, Mildred Denby. "A study of the Lives and Works of Five Black Women Composers in America". D.M.E. The University of Oklahoma, 1975).
- LADD, George Trumbull. "Why Women Cannot Compose". *Yale Review* 6. Temmuz 1917.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013



- LAMB, Roberta Kay. *Including Women Composers in Music Curricula: Development of Creative Strategies for the General Music Class, Grades 5-8*. Ann Arbor: UMI., 1987.
- _____. “Dissonances: Feminist Pedagogy in Music Education”. *OISE Eğitim Tarihi ve Felsefesi Bölümü Projesi*. Toronto: University of Toronto, 5 Nisan 1994.
- LANG, Paul H. “The Place of Musicology in the College Curriculum”. *Proceedings of the Music Teachers National Association*. 1934: 147 (Aktaran: Gates, Eugene Murray. “The Woman Composer Question: Four Case Studies from the Romantic Era”. Doktora Tezi. University of Toronto, 1992).
- LAURENCE, Anya. *Women of Notes: 1,000 Women Composers Born before 1900*. New York: Richard Rosen Press, 1978 (Aktaran: Gates, Eugene Murray. “The Woman Composer Question: Four Case Studies from the Romantic Era”. Doktora Tezi. University of Toronto, 1992).
- LAUTER, Estella. *Women as Mythmakers: Poetry and Visual Art by Twentieth Century Women*. Bloomington: Indiana University Press, 1984.
- LAVIGNAC, Albert. *Education Musicale*. Paris: Delagrave, 1902 (Aktaran: Gates, Eugene Murray. “The Woman Composer Question: Four Case Studies from the Romantic Era”. Doktora Tezi. University of Toronto, 1992).
- LEPAGE, Jane Weiner. *Women Composers, Conductors and Musicians of the Twentieth Century: Selected Biographies*. London: The Scarecrow Press, 1980.
- LESURE, François. “Recuils Imprimés XVI-XVII siècles”. *Répertoire International des Sources Musicales (RISM)*. c I. I. Bölüm. Münih-Duisburg: 1960: 320 (Aktaran: Green, Mildred Denby. “A study of the Lives and Works of Five Black Women Composers in America”. D.M.E. The University of Oklahoma, 1975).
- LINCOLN, Yvonna S., Egon G. Guba. *Naturalistic Inquiry*. Newbury Park, CA.: Sage Publications, 1985 (Aktaran: Scott, Marilyn. “Too Good to Ignore: The Work of Canadian Women Composers”. Yüksek Lisans Tezi. University of Toronto, 1996).
- LINTON, Ralph. *The Study of Man: An Introduction*. New York: Asfleton-Century-Crofts, 1964 (Aktaran: Gates, Eugene Murray. “The Woman Composer Question: Four Case Studies from the Romantic Era”. Doktora Tezi. University of Toronto, 1992).
- LİSSA, Zofia. “Alicja Simon”. *Die Musik in Geschichte und Gegenwart*. c. 12. sütun 710 (Aktaran: Green, Mildred Denby. “A study of the Lives and Works of Five Black Women Composers in America”. D.M.E. The University of Oklahoma, 1975).
- _____. “Grazyna Bacewicz”. *Die Musik in Geschichte und Gegenwart*. c. 15. sütun 376 (Aktaran: Green, Mildred Denby. “A study of the Lives and Works of Five Black Women Composers in America”. D.M.E. The University of Oklahoma, 1975).
- _____. “Natalia Janotha”. *Die Musik in Geschichte und Gegenwart*. c. 6. sütun 1716 (Aktaran: Green, Mildred Denby. “A study of the Lives and Works of Five Black Women Composers in America”. D.M.E. The University of Oklahoma, 1975).
- _____. “Tekla Badarzewska-Baronowska”. *Die Musik in Geschichte und Gegenwart*. c. 15. sütun 398 (Aktaran: Green, Mildred Denby. “A study of the Lives and Works of Five Black Women Composers in America”. D.M.E. The University of Oklahoma, 1975).
- LİSZT, Franz. *Zwanzig Ausgewählte Lieder für Gesang und Klavier*. çev. John Bernhoff. Frankfurt: C.F. Peters, 1986.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013



- LLOYD, Genevieve. *The Man of Reason: "Male" and "Female" in Western Philosophy*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1984 (Aktaran: Gates, Eugene Murray. "The Woman Composer Question: Four Case Studies from the Romantic Era". Doktora Tezi. University of Toronto, 1992).
- _____. *The Man of Reason: "Male" and "Female" in Western Philosophy*. Ithaca, N.Y.: Cornell University Press, 1968 (Aktaran: Gates, Eugene Murray. "The Woman Composer Question: Four Case Studies from the Romantic Era". Doktora Tezi. University of Toronto, 1992).
- LOBE, Johann Christian. *Fliegende Blätter für Musik* 5. 1854 (Aktaran: Green, Mildred Denby. "A study of the Lives and Works of Five Black Women Composers in America". D.M.E. The University of Oklahoma, 1975).
- LOESSER, Arthur. *Men, Women and Pianos: A Social History*. New York: Simon & Schuster, 1954.
- LÖWENBERG, Alfred. *Annals of Opera, 1597 – 1940*. 2. bs. c. I. Cenevre: 1955 (Aktaran: Green, Mildred Denby. "A study of the Lives and Works of Five Black Women Composers in America". D.M.E. The University of Oklahoma, 1975).
- MACARTHUR, Sally. *Feminist Aesthetics in Music*. Westport, CT, Londra: Greenwood Press, 2002 (Aktaran: Grant, Margaret Jean. "A Feminist Analysis of Francis Poulenc's Sonata for Oboe and Piano". Doktora Tezi. The Graduate School of the University of Cincinnati, 2006).
- MACCOBY, Eleanor Emmons, Carol Nagy Jacklin. *The Psychology of Sex Difference*. Stanford: Stanford University Press, 1974 (Aktaran: Gates, Eugene Murray. "The Woman Composer Question: Four Case Studies from the Romantic Era". Doktora Tezi. University of Toronto, 1992).
- MALM, William P. *Music Cultures of the Pacific, the Near East and Asia*. N.J.: 1967 (Aktaran: Green, Mildred Denby. "A study of the Lives and Works of Five Black Women Composers in America". D.M.E. The University of Oklahoma, 1975).
- MARSHALL, Gordon. *Sosyoloji Sözlüğü*. İstanbul: Bilim Sanat Yayınları, 1999.
- MARSHALL, Kimberly. *Rediscovering the Muses: Women's Musical Traditions*. Boston: Northeastern University Press, 1993.
- MARX, A. B. *Die Lehre von der musikalischen Komposition*. 2. bs. c. 3. Leipzig, 1845 (Aktaran: Hepokoski, James. "Masculine-Feminine: (En)gendering Sonata Form". *Musical Times* 135. Ağustos 1994: 494) (Aktaran: Grant, Margaret Jean. "A Feminist Analysis of Francis Poulenc's Sonata for Oboe and Piano". Doktora Tezi. The Graduate School of the University of Cincinnati, 2006).
- MATSUMOTO, Akira. *Sexual Differentiation of the Brain*. Boca Raton: CRC Press LLC, 1999 (Aktaran: Green, Mildred Denby. "A study of the Lives and Works of Five Black Women Composers in America". D.M.E. The University of Oklahoma, 1975).
- MCCLARY, Susan. "Getting Down Off the Beanstalk: The Presence of Woman's Voice in Janika Vandervelde's". *Genesis II, Minnesota Composer's Forum Newsletter*. 1987: 8 (Aktaran: Green, Mildred Denby. "A study of the Lives and Works of Five Black Women Composers in America". D.M.E. The University of Oklahoma, 1975).
- _____. *Conventional Wisdom*. Berkeley, Los Angeles, Londra: University of California Press, 2000 (Aktaran: Grant, Margaret Jean. "A Feminist Analysis of Francis Poulenc's Sonata

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013



- for Oboe and Piano". Doktora Tezi. The Graduate School of the University of Cincinnati, 2006).
- _____. *Feminine Endings: Music, Gender and Sexuality*. Minneapolis: University of Minnesota, 1991 (Aktaran: Grant, Margaret Jean. "A Feminist Analysis of Francis Poulenc's Sonata for Oboe and Piano". Doktora Tezi. The Graduate School of the University of Cincinnati, 2006).
- MEAD, Margaret. *Male and Female: A Study of the Sexes in a Changing World*. New York: William Morrow, 1975, Orijinal bs. 1949 (Aktaran: Gates, Eugene Murray. "The Woman Composer Question: Four Case Studies from the Romantic Era". Doktora Tezi. University of Toronto, 1992).
- _____. *Sex and Temperament in Three Primitive Societies*. New York: Mentor, 1950, Orijinal bs. 1935 (Aktaran: Gates, Eugene Murray. "The Woman Composer Question: Four Case Studies from the Romantic Era". Doktora Tezi. University of Toronto, 1992).
- MENDELSSOHN, Felix. *Felix Mendelssohn: A Life in Letters*. ed. Rudolf Elvers. çev. Craig Tomlinson. New York: Fromm International, 1986.
- _____. *Felix Mendelssohn: Letters*. ed. G. Selden-Goth. New York: Pantheon Books, 1945.
- _____. *Letters of Felix Mendelssohn to Ignaz and Charlotte Moscheles*. ed. Felix Moscheles. çev. Felix Moscheles. Boston: Ticknor, 1988.
- MENUHİN, Yehudi, Curtis W. Davis. *The Music of Man*. Toronto: Methuen, 1979.
- MİLL, John Stuart. *The Subjection of Women*. Buffalo: Prometheus Boks, 1986 (Aktaran: Gates, Eugene Murray. "The Woman Composer Question: Four Case Studies from the Romantic Era". Doktora Tezi. University of Toronto, 1992).
- MİLL, John Stuart. "The Subjection of Women"(1869). *Tree Essays by John Stuart Mill*. Londra: World's Classics Series, 1966.
- MİLLER, Hugh M., Dale Cockrell. *History of Western Music*. New York: Harper Collins Publishers, 1991.
- MİLLETT, Kate. *Sexual Politics*. New York: Ballantine Books, 1978.
- MOERS, Elen. *Literary Women*. New York: Anchor Press, 1976 (Aktaran: Green, Mildred Denby. "A study of the Lives and Works of Five Black Women Composers in America". D.M.E. The University of Oklahoma, 1975).
- MONTAGU, Ashley. *The Natural Superiority of Women*. New York: Macmillan, 1968 (Aktaran: Gates, Eugene Murray. "The Woman Composer Question: Four Case Studies from the Romantic Era". Doktora Tezi. University of Toronto, 1992).
- MUNSTER, Robert. "Francesca Danzi Lebrun". *Die Musik in Geschichte und Gegenwart*. c. VIII. sütun 420 (Aktaran: Green, Mildred Denby. "A study of the Lives and Works of Five Black Women Composers in America". D.M.E. The University of Oklahoma, 1975).
- NARMOUR, Eugene. *Beyond Schenkerism: The Need for Alternatives in Music Analysis*. Chicago: University of Chicago Press, 1977.
- NAUMANN, Emil. *The History of Music*. çev. F.Praeger. Londra: Cassell, 1886 (Aktaran: Gates, Eugene Murray. "The Woman Composer Question: Four Case Studies from the Romantic Era". Doktora Tezi. University of Toronto, 1992).

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013



- NEULS-BATES, Carol. *Women in Music: An Anthology of Source Readings from the Middle Ages to the Present*. New York: Harper & Row, 1982 (Aktaran: Scott, Marilyn. "Too Good to Ignore: The Work of Canadian. Women Composers". Yüksek Lisans Tezi. University of Toronto, 1996).
- NEWCOMB, Anthony. "Courtesans, Muses, or Musicians? Professional Women Musicians in Sixteenth-Century Italy". *Women Making Music*. ed. Jane Bowers, Judith Tick. Urbana: University of Illinois Press, 1987: 90-115 (Aktaran: Green, Mildred Denby. "A study of the Lives and Works of Five Black Women Composers in America". D.M.E. The University of Oklahoma, 1975).
- NİETHAMMER, Friedrich I. *Der Streit Philanthropismus und Humanismus in der Theorie des Erziehungs-Unterrichts unserer Zeit*. Weinheim: 1968 (Aktaran: Gates, Eugene Murray. "The Woman Composer Question: Four Case Studies from the Romantic Era". Doktora Tezi. University of Toronto, 1992).
- NOCHLİN, Linda. "Why Have There Been No Great Women Artists?" ("Neden Hiç Büyük Kadın Sanatçı Yok?"). *Sanat Cinsiyet Sanat Tarihi ve Feminist Eleştirisi*. ed. ve çev. Ahu Antmen. İstanbul: İletişim Yay. 2008: 119-156.
- OAKLEY, Ann. *Sex, Gender and Society*. London: Temple Smith, 1972 (Aktaran: Marshall, Gordon. *Sosyoloji Sözlüğü*. İstanbul: Bilim Sanat Yayınları, 1999).
- . *Woman's Work: The Housewife, Past and Present*. New York: Pantheon Books, 1974 (Aktaran: Gates, Eugene Murray. "The Woman Composer Question: Four Case Studies from the Romantic Era". Doktora Tezi. University of Toronto, 1992).
- OLSON, Judith E. "Luise Adolpha Le Beau: Composer in Late Nineteenth-Century Germany". *Women Making Music: The Western Art Tradition, 1150-1950*. ed. Jane Bowers, Judith Tick. Urbana, Chicago: University of Illinois Press, 1986.
- ORLEDGE, Robert. "Poulenc and Koechlin: 58 Lessons and a Friendship". *Francis Poulenc: Music, Art and Literature*, 9 – 47. bs. Sidney Buckland, Myriam Chimenes. Aldershot, Brookfield, VT: Ashgate, 1999: 16 (Aktaran: Grant, Margaret Jean. "A Feminist Analysis of Francis Poulenc's Sonata for Oboe and Piano". Doktora Tezi. The Graduate School of the University of Cincinnati, 2006).
- PARRY, C. Hubert. *Evolution of the Art in Music*. New York: Greenwood Press, 1930.
- PARSONS, James. *The Cambridge Companion to the Lied*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004 (Aktaran: Green, Mildred Denby. "A study of the Lives and Works of Five Black Women Composers in America". D.M.E. The University of Oklahoma, 1975).
- PATAİ, Daphne, Noretta Koertge. *Professing Feminism: Cautionary Tales from the Strange World of Women's Studies*. New York: Basic Boks, 1994.
- PENDLE, Karin. *Women in Music: A History*. Bloomington: Indiana University Press, 1986 (Aktaran: Green, Mildred Denby. "A study of the Lives and Works of Five Black Women Composers in America". D.M.E. The University of Oklahoma, 1975).
- PLEASANTS, Henry. *The Musical World of Robert Schumann*. N.Y.: 1965 (Aktaran: Green, Mildred Denby. "A study of the Lives and Works of Five Black Women Composers in America". D.M.E. The University of Oklahoma, 1975).
- POULENC, Francis. *My Friends and Myself*. çev. James Harding. Londra: Dennis Dobson, 1978 (Aktaran: Grant, Margaret Jean. "A Feminist Analysis of Francis Poulenc's Sonata for

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013



- Oboe and Piano". Doktora Tezi. The Graduate School of the University of Cincinnati, 2006).
- RAUGEL, Felix. "Laure Damoreau". *Die Musik in Geschichte und Gegenwart*. c. 2 (Aktaran: Green, Mildred Denby. "A study of the Lives and Works of Five Black Women Composers in America". D.M.E. The University of Oklahoma, 1975).
- RAYNAUD, Gaston. *Bibliographie des Chansonniers Français des XIII et XIV siècle*. c. I. Paris: 1884 (Aktaran: Green, Mildred Denby. "A study of the Lives and Works of Five Black Women Composers in America". D.M.E. The University of Oklahoma, 1975).
- REDLICH, Hans. "Phyllis Tate". *Die Musik in Geschichte und Gegenwart*. c. 13. sütun 145 (Aktaran: Green, Mildred Denby. "A study of the Lives and Works of Five Black Women Composers in America". D.M.E. The University of Oklahoma, 1975).
- REICH, Nancy B. "Clara Schumann (1819-1896)". *In Historical Anthology of Music by Women*. ed. James R. Briscoe. Bloomington, Indianapolis: Indiana University Press, 1987: (Aktaran: Green, Mildred Denby. "A study of the Lives and Works of Five Black Women Composers in America". D.M.E. The University of Oklahoma, 1975).
- REVESZ, G. *Introduction to the Psychology of Music*. çev. G.I.C. de Courcy. Londra: Longmans, Green&Co., 1953 (Aktaran: Gates, Eugene Murray. "The Woman Composer Question: Four Case Studies from the Romantic Era". Doktora Tezi. University of Toronto, 1992).
- RICH, Adrienne. *On Lies, Secrets and Silences: Selected Prose 1966-1978*. New York: W.W. Norton & Co., 1979 (Aktaran: Scott, Marilyn. "Too Good to Ignore: The Work of Canadian Women Composers". Yüksek Lisans Tezi. University of Toronto, 1996).
- RIEGER, Eva. " 'Dolce semplice?' On the Changing Role of Women in Music". *Feminist Aesthetics*. bs. Gisela Ecker. çev. Harriet Anderson. Londra: The Women's Press, 1985: 141 (Aktaran: Gates, Eugene Murray. "The Woman Composer Question: Four Case Studies from the Romantic Era". Doktora Tezi. University of Toronto, 1992).
- ROBERT, Frederic. "Elsa Barraine". *Die Musik in Geschichte und Gegenwart*. c. 15. sütun 488 (Aktaran: Green, Mildred Denby. "A study of the Lives and Works of Five Black Women Composers in America". D.M.E. The University of Oklahoma, 1975).
- ROGERS, Lesley. *Sexing the Brain*. New York: Columbia University Press, 2001 (Aktaran: Green, Mildred Denby. "A study of the Lives and Works of Five Black Women Composers in America". D.M.E. The University of Oklahoma, 1975).
- ROSENBLATT, Paul C., Michael R Cunningham. "Sex Differences in Cross-Cultural Perspectives". *Exploring Sex Differences*. ed. Barbara Lloyd, John Archer. London, New York: Academic Press, 1976: 71 – 93 (Aktaran: Gates, Eugene Murray. "The Woman Composer Question: Four Case Studies from the Romantic Era". Doktora Tezi. University of Toronto, 1992).
- ROSSI, Alice. *Gender and the Life Course*. New York: Adline Publishing Co., 1985.
- ROUGET, Gilbert. "Marguerite Beclard d'Harcourt". *Die Musik in Geschichte und Gegenwart*. c. 5. sütun 1501 (Aktaran: Green, Mildred Denby. "A study of the Lives and Works of Five Black Women Composers in America". D.M.E. The University of Oklahoma, 1975).
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Politics and the Arts: Letter to M. d'Alembert on the Theatre*. çev. Allan Bloom. Ithaca: Cornell University Press, 1986 (Aktaran: Gates, Eugene Murray.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013



- “The Woman Composer Question: Four Case Studies from the Romantic Era”. Doktora Tezi. University of Toronto, 1992).
- _____. *Emile*. çev. Barbara Foxley. London: Dent, 1984 (Aktaran: Gates, Eugene Murray. “The Woman Composer Question: Four Case Studies from the Romantic Era”. Doktora Tezi. University of Toronto, 1992).
- RUBİNSTEİN, Anton. *A Conversation on Music*. çev. John P.Morgan. New York: C. F. Tretbar, 1892, yeni bs. New York: Da Capo, 1982 (Aktaran: Gates, Eugene Murray. “The Woman Composer Question: Four Case Studies from the Romantic Era”. Doktora Tezi. University of Toronto, 1992).
- RUSSELL, Bertrand. *The Scientific Outlook*. London: George Allen & Unwin, 1931 (Aktaran: Gates, Eugene Murray. “The Woman Composer Question: Four Case Studies from the Romantic Era”. Doktora Tezi. University of Toronto, 1992).
- SACHS, Curt. *The Rise of Music in the Ancient World, East and West*. N.Y.: 1943.
- _____. *World History of the Dance*. N.Y.: 1937: 1.plaka (Aktaran: Green, Mildred Denby. “A study of the Lives and Works of Five Black Women Composers in America”. D.M.E. The University of Oklahoma, 1975).
- SAİNT-SAENS, Camile. *Harmonie et mélodie*. 3. bs. Paris: Calmann Levy, 1885 (Aktaran: Gates, Eugene Murray. “The Woman Composer Question: Four Case Studies from the Romantic Era”. Doktora Tezi. University of Toronto, 1992).
- SARTORİ, Claudio. “Barbara Strozzi”. *Die Musik in Geschichte und Gegenwart*. c. 12 (Aktaran: Green, Mildred Denby. “A study of the Lives and Works of Five Black Women Composers in America”. D.M.E. The University of Oklahoma, 1975).
- _____. “Mezari”. *Die Musik in Geschichte und Gegenwart*. c. 9. sütün 261. 1949 – 1973 (Aktaran: Green, Mildred Denby. “A study of the Lives and Works of Five Black Women Composers in America”. D.M.E. The University of Oklahoma, 1975).
- _____. *Bibliografia della musica strumentale italiana stampata in Italia fino al 1700*. Firenze:1952 (Aktaran: Green, Mildred Denby. “A study of the Lives and Works of Five Black Women Composers in America”. D.M.E. The University of Oklahoma, 1975).
- SAYERS, Janet. *Sexual Contradictions: Psychology, Psychoanalysis, and Feminism*. Londra, New York: Tavistock Publications, 1986 (Aktaran: Gates, Eugene Murray. “The Woman Composer Question: Four Case Studies from the Romantic Era”. Doktora Tezi. University of Toronto, 1992).
- SCHER, Steven Paul. *Literatur und Musik: Ein Handbuch sur Theorie und Praxis eines komparatistischen Grenzgebietes*. Berlin: Erich Schmidt Verlag, 1984 (Aktaran: Green, Mildred Denby. “A study of the Lives and Works of Five Black Women Composers in America”. D.M.E. The University of Oklahoma, 1975).
- _____. *Musik and Text*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992 (Aktaran: Green, Mildred Denby. “A study of the Lives and Works of Five Black Women Composers in America”. D.M.E. The University of Oklahoma, 1975).
- SCHERR, Johannes. *Ein weltgeschichtliche Drama*. Leipzig: 1875 (Aktaran: Gates, Eugene Murray. “The Woman Composer Question: Four Case Studies from the Romantic Era”. Doktora Tezi. University of Toronto, 1992).

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013



- SCHMİDT, Carl B. *Entrancing Muse: A Documented Biography of Francis Poulenc*. Hillsdale, NY: Pendragon Pres, 2001 (Aktaran: Grant, Margaret Jean. "A Feminist Analysis of Francis Poulenc's Sonata for Oboe and Piano". Doktora Tezi. The Graduate School of the University of Cincinnati, 2006).
- SCHONBERG, Harold C. *The Great Pianists*. New York: Simon & Schuster, 1987.
- _____. *The Lives of the Great Composers*. New York: W.W. Norton & Co., 1981.
- SCHOPENHAUER, Arthur. "On Women". *Essays and Aphorisms*. çev. R. J. Hollingdale. Harmondsworth: Penguin Books, 1981: 83 (Aktaran: Gates, Eugene Murray. "The Woman Composer Question: Four Case Studies from the Romantic Era". Doktora Tezi. University of Toronto, 1992).
- _____. *The World as Will and Representation*. çev. E. F. Payne. New York: Dover, 1969 (Aktaran: Gates, Eugene Murray. "The Woman Composer Question: Four Case Studies from the Romantic Era". Doktora Tezi. University of Toronto, 1992).
- SCHUMANN, Clara Wieck. "Lorelei" *Samtliche Lieder für Singstimme und Klavier*. ed. Joachim Draheim, Brigitte Höft. c. 2. Wiesbaden: Breitkopf & Hartel, 1992 (Aktaran: Green, Mildred Denby. "A study of the Lives and Works of Five Black Women Composers in America". D.M.E. The University of Oklahoma, 1975).
- SCOTT, Joan Wallach. *Gender and the Politics of History*. New York: Columbia University Pres, 1999 (Aktaran: Grant, Margaret Jean. "A Feminist Analysis of Francis Poulenc's Sonata for Oboe and Piano". Doktora Tezi. The Graduate School of the University of Cincinnati, 2006).
- SEASHORE, Carl E. "Why No Great Women Composers?". *In Search of Beauty in Music: A Scientific Approach to Musical Esthetics*. New York: The Ronald Press, 1947: 363 (Aktaran: Gates, Eugene Murray. "The Woman Composer Question: Four Case Studies from the Romantic Era". Doktora Tezi. University of Toronto, 1992).
- SEEGER, Crawford. *String Quartet, The Composers Quartet*. Nonesuch: LP H-71280, 1973 (Aktaran: Grant, Margaret Jean. "A Feminist Analysis of Francis Poulenc's Sonata for Oboe and Piano". Doktora Tezi. The Graduate School of the University of Cincinnati, 2006).
- SHAW, [George] Bernard. *The Bodley Head Bernard Shaw: Shaw's Music*. bs. Dan H. Laurence. Londra: Max Rheinhardt, 1981 (Aktaran: Gates, Eugene Murray. "The Woman Composer Question: Four Case Studies from the Romantic Era". Doktora Tezi. University of Toronto, 1992).
- SHEPHERD, John, Paul Virden, Graham Vulliamy, Trevor Wishart. *Whose Music? A Sociology of Musical Languages*. London: Latimer New Dimensions Ltd., 1977.
- SHOWALTER, Elaine. "The Feminist Critical Revolution". *The New Feminist Criticism: Essays on Women, Literature, and Theory*. ed. Elaine Showalter. New York: Pantheon Books, 1985: 4 (Aktaran: Scott, Marilyn. "Too Good to Ignore: The Work of Canadian. Women Composers". Yüksek Lisans Tezi. University of Toronto, 1996).
- _____. "Toward a Feminist Poetics". *Women Writing and Writing About Women*. ed. Mary Jacobus. London: Croom Helm, 1972: 22-41 (Aktaran: Green, Mildred Denby. "A study of the Lives and Works of Five Black Women Composers in America". D.M.E. The University of Oklahoma, 1975).

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013



- _____. *Sexual Anarchy: Gender and Culture at the fin de siecle*. New York: Viking, 1990 (Aktaran: Green, Mildred Denby. "A study of the Lives and Works of Five Black Women Composers in America". D.M.E. The University of Oklahoma, 1975).
- _____. *The Female Malady: Women, Madness, and English Culture, 1830–1890*. New York: Pantheon, 1985 (Aktaran: Green, Mildred Denby. "A study of the Lives and Works of Five Black Women Composers in America". D.M.E. The University of Oklahoma, 1975).
- SHUTER-DYSON, Rosamund, Clive Gabriel. *The Psychology of Musical Ability*. 2. bs. Londra, New York: Methuen, 1981 (Aktaran: Gates, Eugene Murray. "The Woman Composer Question: Four Case Studies from the Romantic Era". Doktora Tezi. University of Toronto, 1992).
- SİETZ, Reinhold. "Clara Wieck Schumann". *Die Musik in Geschichte und Gegenwart*. c. 10. sütun 491 (Aktaran: Green, Mildred Denby. "A study of the Lives and Works of Five Black Women Composers in America". D.M.E. The University of Oklahoma, 1975).
- _____. "Lina Ramann". *Die Musik in Geschichte und Gegenwart*. c. 10. sütun 1883 (Aktaran: Green, Mildred Denby. "A study of the Lives and Works of Five Black Women Composers in America". D.M.E. The University of Oklahoma, 1975).
- SİLBERMANN, Alphons. "Margaret Sutherland". *Die Musik in Geschichte und Gegenwart*. c. 5. sütun 214 (Aktaran: Green, Mildred Denby. "A study of the Lives and Works of Five Black Women Composers in America". D.M.E. The University of Oklahoma, 1975).
- SİLCHER, Friedrich. "Ich weiss nicht, was soll es bedeuten". *Deutsche Volkslieder für 1 oder Singstimmen mit Begleitung des Pianoforte*. Tübingen: J. Fues Verlag, 1839: 6: 8 (Aktaran: Green, Mildred Denby. "A study of the Lives and Works of Five Black Women Composers in America". D.M.E. The University of Oklahoma, 1975).
- SİMONETTI, Silvana. "Maria Teresa Agnesi". *Die Musik in Geschichte und Gegenwart*. c. 15. sütun 52 (Aktaran: Green, Mildred Denby. "A study of the Lives and Works of Five Black Women Composers in America". D.M.E. The University of Oklahoma, 1975).
- SMYTH, Ethel. *Impressions that Remained*. London: Longmans, Green & Co., 1919 (Aktaran: Gates, Eugene Murray. "The Woman Composer Question: Four Case Studies from the Romantic Era". Doktora Tezi. University of Toronto, 1992).
- SOLİE, Ruth A. *Musicology and Differance: Gender and Sexuality in Music Scholarship*. Berkeley: University of California Press, 1993
- _____. *Music in Other Words: Victorian Conversations*. Berkeley: University of California Press, 2004 (Aktaran: Green, Mildred Denby. "A study of the Lives and Works of Five Black Women Composers in America". D.M.E. The University of Oklahoma, 1975).
- _____. "Feminism". *The New Grove Dictionary of Music and Musicians*. 2. bs. c. 9. Londra: Macmillan, 2001: 664 (Aktaran: Grant, Margaret Jean. "A Feminist Analysis of Francis Poulenc's Sonata for Oboe and Piano". Doktora Tezi. The Graduate School of the University of Cincinnati, 2006).
- SPACK, Patricia. *The Female Imagination*. New York: Avon, 1972 (Aktaran: Green, Mildred Denby. "A study of the Lives and Works of Five Black Women Composers in America". D.M.E. The University of Oklahoma, 1975).
- SPERRY, Roger Walcott, Jerre Levy. "Mental Capacities of the Disconnected Minor Hemispheres Following Commissurotomy". *Symposium on Asymmetrical Function of the Human Brain*.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013



- Pasadena: California Institute of Technology, American Psychological Association 78th Annual Convention of the American Medical Association at Miami, Florida, 4 September 1970: 1–11 (Aktaran: Green, Mildred Denby. “A study of the Lives and Works of Five Black Women Composers in America”. D.M.E. The University of Oklahoma, 1975).
- SPRINGER, Sally P, Georg Deutsch. *Sol Beyin, Sağ Beyin*. New York: W. H. Freeman, 1988.
- St. JOHN, Christopher. *Ethel Smyth: A Biography*. Londra: Longmans, Green&Co., 1959 (Aktaran: Gates, Eugene Murray. “The Woman Composer Question: Four Case Studies from the Romantic Era”. Doktora Tezi. University of Toronto, 1992).
- STAR, Susan Leigh. “The Politics of Right and Left (Sağ ve Sol Siyaseti): Beyin Asimetrisinde Cinsiyet Farklılığı, İn Women Look at Biology Looking at Women”. bs. Hubbard, Ruth, Mary Sue Henifin, Barbara Fried. Cambridge: Mass, Schenkman, 1979: 61-74.
- STEINEM, Gloria. *Moving Beyond Words*. New York: Simon and Schuster, 1994.
- STIEGLITZ, Georg. “Teresa Carreno”. *Die Musik in Geschichte und Gegenwart*. c. 2. sütun 872 (Aktaran: Green, Mildred Denby. “A study of the Lives and Works of Five Black Women Composers in America”. D.M.E. The University of Oklahoma, 1975).
- STÖHR, Maria. “Maria Stöhr”. *Die Musik in Geschichte und Gegenwart*. c. 12. sütun 1377 (Aktaran: Green, Mildred Denby. “A study of the Lives and Works of Five Black Women Composers in America”. D.M.E. The University of Oklahoma, 1975).
- STRATTON, Stephen S. “Woman in Relation to Musical Art”. *Proceedings of the Musical Association* 7. Mayıs 1883: 112 – 46 (Aktaran: Gates, Eugene Murray. “The Woman Composer Question: Four Case Studies from the Romantic Era”. Doktora Tezi. University of Toronto, 1992).
- STRAUSS, Anselm, Juliet Corbin. *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques*. Newbury Park: CA: Sage Publications, 1990 (Aktaran: Scott, Marilyn. “Too Good to Ignore: The Work of Canadian. Women Composers”. Yüksek Lisans Tezi. University of Toronto, 1996).
- TEACHOUT, Terry. *Le Bestiaire* (1919), *Les Biches* (1923), *Cinq poèmes de Paul Eluard* (1935), *Litanies à la Vierge Noire* (1936), *Tel jour, telle nuit* (1936 – 7), *Figure humaine* (1943, yenilenmiş 1959), *La Fraicheur et le feu* (1950), *Dialogues des Carmélites* (1953 – 56), *Gloria* (1959) (Aktaran: Grant, Margaret Jean. “A Feminist Analysis of Francis Poulenc’s Sonata for Oboe and Piano”. Doktora Tezi. The Graduate School of the University of Cincinnati, 2006).
- TICK, Judith. “Passed Away is the Piano Girl: Changes in American Musical Life, 1870-1900”. In *Women Making Music: The Western Art Tradition, 1150-1950*. ed. Jane Bowers, Judith Tick. Urbana, Chicago: University of Illinois Press, 1986: 336 – 38 (Aktaran: Gates, Eugene Murray. “The Woman Composer Question: Four Case Studies from the Romantic Era”. Doktora Tezi. University of Toronto, 1992).
- _____. “Peggy Seeger ile röportaj 8/15/85”. *Ruth Crawford Seeger: A Composer’s Search for American Music*. Oxford: Oxford University Press, 1997: 335 (Aktaran: Grant, Margaret Jean. “A Feminist Analysis of Francis Poulenc’s Sonata for Oboe and Piano”. Doktora Tezi. The Graduate School of the University of Cincinnati, 2006).
- _____. *American Women Composers before 1870*. Ann Arbor, Michigan: UMI Research Press, 1983 (Aktaran: Green, Mildred Denby. “A study of the Lives and Works of Five Black Women Composers in America”. D.M.E. The University of Oklahoma, 1975).

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013



- _____. *Ruth Crawford Seeger: A Composer's Search for American Music*. New York: Oxford University Press, 1997 (Aktaran: Green, Mildred Denby. "A study of the Lives and Works of Five Black Women Composers in America". D.M.E. The University of Oklahoma, 1975).
- _____. *Women Making Music: The Western Art Tradition, 1150–1950*. Urbana: University of Illinois Press, 1986 (Aktaran: Green, Mildred Denby. "A study of the Lives and Works of Five Black Women Composers in America". D.M.E. The University of Oklahoma, 1975).
- TİLLARD, Françoise. *Fanny Mendelssohn*. çev. Camile Naish. Portland: Amadeus Press, 1993 (Aktaran: Green, Mildred Denby. "A study of the Lives and Works of Five Black Women Composers in America". D.M.E. The University of Oklahoma, 1975).
- TONG, Rosemarie. *Feminist Thought: A Comprehensive Introduction*. Boulder, San Francisco: Westview Press, 1989 (Aktaran: Grant, Margaret Jean. "A Feminist Analysis of Francis Poulenc's Sonata for Oboe and Piano". Doktora Tezi. The Graduate School of the University of Cincinnati, 2006).
- TOORN, Peter C. Van den. *Music, Politics and the Academy*. Berkeley: University of California Press, 1995 (Aktaran: Green, Mildred Denby. "A study of the Lives and Works of Five Black Women Composers in America". D.M.E. The University of Oklahoma, 1975).
- _____. *Stravinsky and the Rite of Spring*. Berkeley: University of California Press, 1987 (Aktaran: Green, Mildred Denby. "A study of the Lives and Works of Five Black Women Composers in America". D.M.E. The University of Oklahoma, 1975).
- _____. *The Music of Igor Stravinsky*. New Haven: Yale University Press, 1983 (Aktaran: Green, Mildred Denby. "A study of the Lives and Works of Five Black Women Composers in America". D.M.E. The University of Oklahoma, 1975).
- TREİTER, Leo. "Gender and Other Dualities of Music History". *Musicology and Difference*. 37 (Aktaran: Grant, Margaret Jean. "A Feminist Analysis of Francis Poulenc's Sonata for Oboe and Piano". Doktora Tezi. The Graduate School of the University of Cincinnati, 2006).
- ULLRİCH, Hermann. "Maria Theresia Paradis". *Die Musik in Geschichte und Gegenwart*. c. 10. sütün 743 (Aktaran: Green, Mildred Denby. "A study of the Lives and Works of Five Black Women Composers in America". D.M.E. The University of Oklahoma, 1975).
- UNGAR, Steven, Betty R. MacGrew. *Signs in Culture: Roland Barthes Today*. Iowa City: University of Iowa Press, 1989.
- UPTON, George P. *Woman in Music*. 6. bs. Chicago: McClurg, 1899 (Aktaran: Gates, Eugene Murray. "The Woman Composer Question: Four Case Studies from the Romantic Era". Doktora Tezi. University of Toronto, 1992).
- VAN DEN LİNDEN, Albert. "Juliette Folville". *Die Musik in Geschichte und Gegenwart*. c. 4. sütün 490 (Aktaran: Green, Mildred Denby. "A study of the Lives and Works of Five Black Women Composers in America". D.M.E. The University of Oklahoma, 1975).
- VECCHİ, Giuseppe. "Catterina Assandra". *Die Musik in Geschichte und Gegenwart*. c. 15. sütün 318 (Aktaran: Green, Mildred Denby. "A study of the Lives and Works of Five Black Women Composers in America". D.M.E. The University of Oklahoma, 1975).

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013



- VERMELLOT, France. "Pauline Duchambge". *Die Musik in Geschichte und Gegenwart*. c. 10. sütun 1743 (Aktaran: Green, Mildred Denby. "A study of the Lives and Works of Five Black Women Composers in America". D.M.E. The University of Oklahoma, 1975).
- _____. "Alman Helmina Chézy". *Die Musik in Geschichte und Gegenwart*. c. 4 (Aktaran: Green, Mildred Denby. "A study of the Lives and Works of Five Black Women Composers in America". D.M.E. The University of Oklahoma, 1975).
- WEISSMANN, John S. "Elizabeth Lutyens". *Die Musik in Geschichte und Gegenwart*. c. 8. sütun 1349 (Aktaran: Green, Mildred Denby. "A study of the Lives and Works of Five Black Women Composers in America". D.M.E. The University of Oklahoma, 1975).
- WESSELY, Helene. "Marianne Martines". *Die Musik in Geschichte und Gegenwart*. c. VIII. sütun 1716 (Aktaran: Green, Mildred Denby. "A study of the Lives and Works of Five Black Women Composers in America". D.M.E. The University of Oklahoma, 1975).
- WHITE, Graham. *Socialisation*. Londra, New York: Longman, 1977 (Aktaran: Gates, Eugene Murray. "The Woman Composer Question: Four Case Studies from the Romantic Era". Doktora Tezi. University of Toronto, 1992).
- WHITTON, Kenneth S. *Goethe and Schubert: The Unseen Bond*. Portland: Amadeus Press, 1999 (Aktaran: Green, Mildred Denby. "A study of the Lives and Works of Five Black Women Composers in America". D.M.E. The University of Oklahoma, 1975).
- WILLIAMS, Juanita H. *The Psychology of Women: Behaviour in a Biosocial Context*. New York: Norton, 1977 (Aktaran: Gates, Eugene Murray. "The Woman Composer Question: Four Case Studies from the Romantic Era". Doktora Tezi. University of Toronto, 1992).
- WILLIAMSON, Winifred. "Elizabeth Maconcy". *Die Musik in Geschichte und Gegenwart*. c. 8. sütun 1404 (Aktaran: Green, Mildred Denby. "A study of the Lives and Works of Five Black Women Composers in America". D.M.E. The University of Oklahoma, 1975).
- _____. "Grace Williams". *Die Musik in Geschichte und Gegenwart*. c. 14. sütun 687 (Aktaran: Green, Mildred Denby. "A study of the Lives and Works of Five Black Women Composers in America". D.M.E. The University of Oklahoma, 1975).
- WOLF, Werner. *Das Problem der Narrativität in Literatur, Bildender Kunst und Musik: Ein Beitrag zu einer Intermedialen Erzähltheorie*. ed. Vera and Ansgar Nünning. Trier: Wissenschaftlicher Verlag, 2002 (Aktaran: Green, Mildred Denby. "A study of the Lives and Works of Five Black Women Composers in America". D.M.E. The University of Oklahoma, 1975).
- _____. *The Musicalization of Fiction: A Study in the Theory and History of Intermediately*. Amsterdam: Rodopi Press, 1999 (Aktaran: Green, Mildred Denby. "A study of the Lives and Works of Five Black Women Composers in America". D.M.E. The University of Oklahoma, 1975).
- WOLFF, Janet. *Aesthetics and the Sociology of Art*. London: George Allen & Unwin, 1983 (Aktaran: Grant, Margaret Jean. "A Feminist Analysis of Francis Poulenc's Sonata for Oboe and Piano". Doktora Tezi. The Graduate School of the University of Cincinnati, 2006).
- _____. *Feminine Sentences*. Berkeley, Los Angeles: University of California Press, 1990 (Aktaran: Grant, Margaret Jean. "A Feminist Analysis of Francis Poulenc's Sonata for Oboe and Piano". Doktora Tezi. The Graduate School of the University of Cincinnati, 2006).

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013



- WOLFF, Konrad. *Robert Schumann, On Music and Musicians*. çev. Paul Rosenfeld. New York, 1946 (Aktaran: Green, Mildred Denby. "A study of the Lives and Works of Five Black Women Composers in America". D.M.E. The University of Oklahoma, 1975).
- WOOLF, Virginia. *A Room of One's Own*. London: Hogart Press, 1929, yeni bs. London: Granada, 1977 (Aktaran: Scott, Marilyn. "Too Good to Ignore: The Work of Canadian. Women Composers". Yüksek Lisans Tezi. University of Toronto, 1996).
- WÖRNER, Karl H. "Amy Marcy Cheney". *Die Musik in Geschichte und Gegenwart*. c. I. sütun 1457 (Aktaran: Green, Mildred Denby. "A study of the Lives and Works of Five Black Women Composers in America". D.M.E. The University of Oklahoma, 1975).
- YARDLEY, Anne Bagnall. "'Ful weel she soong the service dyvyne': Cloister Musician in the Middle Ages". *Women Making Music*. ed. Jane Bowers, Judith Tick. Urbana: University of Illinois Press, 1987: 15-38 (Aktaran: Green, Mildred Denby. "A study of the Lives and Works of Five Black Women Composers in America". D.M.E. The University of Oklahoma, 1975).
- "A New Opera in New York". *Musical Courier* 46. 18 Mart 1903: 12 (Aktaran: Gates, Eugene Murray. "The Woman Composer Question: Four Case Studies from the Romantic Era". Doktora Tezi. University of Toronto, 1992).
- "Maria Antonia Walpurgis". *Die Musik in Geschichte und Gegenwart*. c. VIII. sütun 1647 (Aktaran: Green, Mildred Denby. "A study of the Lives and Works of Five Black Women Composers in America". D.M.E. The University of Oklahoma, 1975).
- "Pythagoras Through Eulid and Nicomachus". *Music Through Sources and Documents*. bs. Ruth Halle Rowen. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, 1979: 11-14 (Aktaran: Gates, Eugene Murray. "The Woman Composer Question: Four Case Studies from the Romantic Era". Doktora Tezi. University of Toronto, 1992).
- "Women Composers". *Century Magazine*. Mart 1898: 769 (Aktaran: Gates, Eugene Murray. "The Woman Composer Question: Four Case Studies from the Romantic Era". Doktora Tezi. University of Toronto, 1992).
- "Boston Symphony Concert". *Musical Courier* 36. 23 Şubat 1898: 29 – 30, yeni bs. 225 (Aktaran: Gates, Eugene Murray. "The Woman Composer Question: Four Case Studies from the Romantic Era". Doktora Tezi. University of Toronto, 1992).
- Dictionnaire des Opéras* (Aktaran: Green, Mildred Denby. "A study of the Lives and Works of Five Black Women Composers in America". D.M.E. The University of Oklahoma, 1975).
- "Maria Paulowna". *Die Musik in Geschichte und Gegenwart*. c. 1. sütun 486 (Aktaran: Green, Mildred Denby. "A study of the Lives and Works of Five Black Women Composers in America". D.M.E. The University of Oklahoma, 1975).
- YİN, Robert K. *Case Study Research: Design and Methods*. Newbury Park, CA.: Sage Publications, 1989 (Aktaran: Scott, Marilyn. "Too Good to Ignore: The Work of Canadian. Women Composers". Yüksek Lisans Tezi. University of Toronto, 1996).
- YOUNES, Susan. *Schubert's Late Lieder: Beyond the Song Cycles*. Cambridge: Cambridge University Press, 2002 (Aktaran: Green, Mildred Denby. "A study of the Lives and Works of Five Black Women Composers in America". D.M.E. The University of Oklahoma, 1975).

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013



-
- _____. *Schubert's Poets and the Making of Lieder*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996 (Aktaran: Green, Mildred Denby. "A study of the Lives and Works of Five Black Women Composers in America". D.M.E. The University of Oklahoma, 1975).
- YOUNG, Percy M., Percy M. Young. "Ann Valentine". *Die Musik in Geschichte und Gegenwart*. c. 13 (Aktaran: Green, Mildred Denby. "A study of the Lives and Works of Five Black Women Composers in America". D.M.E. The University of Oklahoma, 1975).
- ZAİMONT, Judith Lang. *The Musical Woman: An International Perspective*. New York: Greenwood Presss, 1991.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013





BİTKİSEL DOKULAR KONUSUNDA İŞBİRLİĞİNE DAYALI ÖĞRETİM YÖNTEMİNİN ETKİLİLİĞİNE YÖNELİK ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ*

*Emrah ÖZBUGUTU***

*İsmet HASENEKOĞLU****

ÖZET

Bu çalışmada, Öğrencilerin bitkisel dokular konusunu ezberleyerek öğrenmelerini önleyebilmek için, öğrencilerin daha aktif olduğu, araştırma yeteneklerini geliştirebilecekleri öğretim yöntemlerinden İşbirliğine dayalı öğretim yöntemi tekniği olan Birleştirme II tekniği kullanılmıştır. Araştırmada İşbirliğine dayalı öğretim yönteminin etkililiğine yönelik öğrenci görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2010- 2011 yılında İstanbul il merkezinde Bahçelievler ilçesindeki bir düz lisenin 11. Sınıfında öğrenim gören toplam 35 öğrenci oluşturmaktadır. Söz konusu yöntem, bitkisel dokular konusunun yıllık planda öngörülen 6 hafta boyunca uygulanmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Uygulama sonunda öğrencilerin yöntemle ilgili görüşlerini almak amacıyla 4 açık uçlu sorudan oluşan yapılandırılmış görüşme formu verilmiştir. Öğrencilere verilen bu görüşme formu uzman görüşleri doğrultusunda hazırlanmıştır. Ayrıca görüşme formu ile görüşler alınırken öğrencilerin objektif olarak değerlendirme yapabilmelerini sağlamak amacıyla okul notlarına olumlu veya olumsuz herhangi bir etki etmeyeceği ifade edilmiştir.

Görüşme formuyla elde edilen veriler içerik analizine uygun olarak incelenerek kategorisel ve frekans dağılımları yapılmış, bunun yanı sıra doğrudan alıntılara yer verilerek güvenilirlik arttırılmıştır. Ayrıca yapılan direkt alıntılar yorumlanmıştır. Yapılan içerik analizi sonucunda yöntem ilgili olumlu görüşlere sahip oldukları, derslerin diğer derslere göre daha eğlenceli geçtiği, zaman kazandırması açısından elverişli olduğu, konuların derinlemesine öğrenildiği ve öğrencilerin sosyalleşmesine katkı sağladığı tespit edilmesine karşın; bazı öğrencilerin konuların dağıtılması sürecinde ve bazı öğrencilerin ise derse hazırlıksız gelmelerinden dolayı da sıkıntıların yaşanıldığı tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: İşbirliğine Dayalı Öğretim, Birleştirme II tekniği, Bitkisel Dokular, Görüşme formu,

*Bu makale Crosscheck sistemi tarafından taranmış ve bu sistem sonuçlarına göre orijinal bir makale olduğu tespit edilmiştir.

Bu çalışma "Bitkisel Dokular Konusunun Öğretilmesinde İşbirliğine Dayalı Öğretimin Öğrenci Başarısı Ve Kalıcılığına Etkisi" isimli doktora tezinin bir kısmından elde edilmiştir.

** Yrd. Doç. Dr. Siirt Üniversitesi Eğitim Fakültesi, El-mek: emrahozbugutu@hotmail.com

*** Prof. Dr., Kilis Üniversitesi fen edebiyat fakültesi. El-mek: ismeth@kilis.edu.tr

AN INVESTIGATION OF STUDENTS' VIEWS ON THE EFFECTIVENESS OF COOPERATIVE LEARNING IN TEACHING PLANTAL TISSUES

ABSTRACT

This study aims to identify students' views regarding how effective Cooperative learning is for teaching plantal tissues in biology. Instead of memorizing, cooperative learning enables students to be more active and develops their reserachskillsbyactively involving in learning new concepts. The study is a qualitative study and its population consists of 35 eleventh grade high school students in the Bahcelievlerneighborhood of Istanbul in the academicyear of 2010-2011. As part of the study, cooperative learning were utilized in teaching plantal tissues for a duration of six weeks. At the end of six-weekperiod, four open-ended structured interview questions were distributed in order to reveal students' views on cooperative learning. The interview form given to students was prepared in consideration of expert opinion. In order to ensure objectivity of the data, students were told that their responses would not affect their course grades at all.

The dataemanating from this interview form were analyzed in conformity with content analysisprocedures to producecategorical and frequencydistribution with directquotations in order to ensure validity of the data. Furthermore, directquotations were interpreted to get a betterunderstanding of students' responses. While this content analysisreveals that Cooperative learning enhances students' socialization, increases students' positive attitudes toward Cooperative learning and contributes their overall progress to learning new concepts more effectivelythan traditional methods, some students express their concerns, because they feel they went to biology classwithout any prepatation for plantal tissues.

Key Words: Cooperative Learning, Jigsaw II technique, Plant Tissues, Interview Form

Giriş

Son yıllarda her alanda olduğu gibi eğitim bilimlerinde de yaşanan hızlı gelişmeler sonucunda ortaya konulan yeni yaklaşımlar eğitim-öğretim sürecini de etkilemiş vebu doğrultuda Türkiye'de 2005 yılından itibaren öğretim programları yapılandırmacı öğretim modeline uygun olarak yeniden düzenlenmiştir. Bu yeni düzenlemeler daha çok öğrenci merkezli yöntemlerin öne çıkarmıştır. Şahin ve Kıran (2009)'da bildirdiğine göre; Bilgi çağını yaşadığımız günümüzde; sosyal, ekonomik, teknolojik ve eğitsel koşulların değişimine bağlı olarak eğitim sistemlerinde değişiklikler yaşanmış ve bireye verilen önem artmıştır. Kendine güvenen, yeteneklerinin farkında olan, ne istediğini bilen ve öğrenme etkinliğini adım adım takip edebilen, özgüven duygusunda sahip donanımlı bireyler yetiştirmek amacıyla; öğretmen merkezli geleneksel anlayış yerini öğrenciyi merkeze alan modern anlayışa bırakmıştır (Kaya 2011). Her ne kadar öğrenci merkezli yöntemlerin önemi artmış olsa da öğretmenler tarafından çok fazla kullanılmamaktadır. Çırakoğlu, (2009)'da bildirdiğine göre de; 2005 yılında kullanılmaya başlanan öğretim programları öğretmen ve öğrenci profilini değiştirmeyi planlamaktadır. Fakat gerek öğretmenlerin yeni yöntemleri

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013



uygulamak için hazır olmayışı, gerekse fiziksel şartların yetersizliği uzun yıllardır kullanılan geleneksel öğretim yönteminin terk edilememesine neden olmuştur (Bilgin, Gelici 2011). Bitkisel dokular konusunun zorluğu açısından ve konuların çoğunlukla ezbere dayandığından dolayı ve bu bölümde çok fazla yabancı kelimeler olmasından dolayı geleneksel yöntemler yerine öğrenciyi aktif hale getirecek alternatif yöntemler kullanılabilir. Bu yöntemlerden bir tanesi de işbirliğine dayalı öğretim yöntemidir (İDÖY).

İşbirliğine dayalı öğretim yöntemi

İDÖY disipline veya öğretim düzeyine bakılmaksızın eğitimi geliştirme hakkında konuşmalarda sıklıkla bahsedilen ve çoğu zaman birlikte yapılan çalışmalarla karıştırılan bir konudur. İşbirlikli öğrenmenin bazı tanımları şunlardır:

"Birlikte (işbirlikli) öğrenme" anlamayı, çözümlemeleri veya anlamları karşılıklı olarak araştıran veya bir ürün ortaya çıkaran ikili veya daha fazla grupların çalışmaları olarak tanımlanabilir (Goodsell, Maher and Tinto, 1992). Küçük grupların öğrenimsel kullanımlarından dolayı öğrenciler birlikte çalışarak kendilerinin ve diğer grup üyelerin her birinin öğrenmelerini en yüksek düzeye çıkarırlar. Artz ve Newman' a göre "İşbirliğine dayalı öğretim yöntemi, öğrencilerin küçük gruplar halinde takım olarak bir problemi ya da bir konuyu daha iyi öğrenmek, bir görevi tamamlamak veya ortak bir amacı gerçekleştirmek için birlikte çalıştıkları bir aktivitedir." (Kıncal, Ergül ve Timur, 2007).

Daha öncelerde olduğu gibi günümüzde de anlatım ve ezber bulunmaktadır. Bunun en başta gelen sebebi de eğitim sistemimizde yaygın olarak kullanılan öğretmen ustadır, öğrenci ise çıraktır anlayışıdır. Bu görüşten dolayı da eğitim sistemimiz ve öğrencilerimizin genel başarı durumları ilerleyememektedir (Yemenci, 2002).

Eğitim sistemimizin çeşitli nedenlerden dolayı geri kalması istemediğimiz bir durumdur. Sistemimizi ve öğrenci başarısını daha da ilerletmek için alternatif yöntem ve stratejiler geliştirmek zorundayız.

İDÖY gruplarının kullanılmasının hem akademik hem de takım halinde çalışma becerisini aynı zamanda geliştirdiğini belirterek bu gruplarının öğrencilere bazı özellikler kazandırdığını da belirtmektedir.

Bu özelliklerin başlıcaları şunlardır;

- 1- Öğrencilerin problemleri ortaklaşa çözmek için çeşitli şekillerde öğrenilen zihinsel modelleri ortaklaşa kullandıkları.
- 2- Öğrenilen şeylerin ne kadar iyi kullanıldığına ilişkin karşılıklı geri bildirim içinde oldukları
- 3- Öğrencilerin bilgileri iyice öğreninceye kadar sürekli pratik yapmaları için diğer arkadaşları tarafından sürekli sorumlu tutulabildikleri
- 4- Öğrenilen bilgileri geliştirme için ihtiyaçları olan davranışları edinebildiklerini
- 5- Grubun diğer üyeleri ile ortaklaşa bir kimlik oluşturabildikleri
- 6- En başarılı grup üyelerini örnek alınacak davranış modelleri örnek alınacak davranış modelleri olarak gözlemleyebildikleri bir ortam sağlamaktadır (Hevedanlı, Oral ve Akbayır, 2005).

İDÖY, öğrencileri tartışmaya, fikir alışverişinde bulunmaya ve sonuçta birbirlerine öğretmeye teşvik etmektedir. Ortaya çıkan birçok eğitim sorununa çözüm olarak öne sürülen İDÖY genellikle düşünme yeteneğini ve yüksek düzeyde öğrenmeyi vurgulamakta ve yetenek gruplaşmasını, öğrenim güçlüklerinin giderilmesini ve değişik ırklardan, etnik, dinsel ve sınıfsal

kökenden birlikte çalışma alışkanlığı kazanmasını, onların birbirlerinin varlığını benimsemesini sağlayan bir araç olarak görülmektedir. Aynı zamanda İDÖY öğrencileri işbirliği yapmaya hazırlamaktadır (Davidson, 1990). İşbirliğine dayalı öğretim yöntemi sayesinde bireysel başarı veya bireysel farklılıklar bir kenara bırakılarak ortak bir amaç için gruptaki herkes grubun başarısı için çalışır. Grup başarısı için çalışan bu öğrenciler aynı zamanda da kendi başarılarını da bu yöntem sayesinde artırabilirler.

İDÖY, farklı hedef, süreç ve ödüllendirme yapısı ile öğretim ortamının düzenlenmesinde kullanılan metotlar arasında tektir. İşbirliğine dayalı öğrenme ortamı, öğrencilerin aktif roller üstlendiği ve hem kendilerinin hem de grup üyelerinin öğrenmelerinden sorumlu oldukları demokratik bir süreçtir (Gülbahar, 2004). Öğretmen merkezli öğretim yöntemlerinden farklı olarak çoğu İDÖY tekniklerinde ödül ve bireysel değerlendirme vardır.

İDÖY ne göre düzenlemiş bir sınıf ortamında öğrenci gruplarının araştırma veya tartışma yapılan konularla ilgili veriler toplaması, bireysel olarak yapılan çalışmaların birleştirilerek grup üretimine katkı sağlaması ve elde edilen sonuçların birlikte tartışılarak yorumlanıp ürün halinde ortaya çıkarılması söz konusudur. İDÖY çalışmaları sırasında öğrencileri başarıya götürücü olumlu rekabette olmaktadır. Bu rekabet genellikle bireyler arasında değil, gruplar arasında olmakta ve periyodik sürelerle gruplar yeniden yapılandırılarak bu rekabetin olumsuz yönde olması da engellenmektedir. Bu nedenden dolayı da öğrenmenin yıkıcı ve olumsuz rekabeti önlemekte gizli bir güce sahip olduğu söylenebilir (Bozkurt, 2008).

Biyoloji eğitimde kullanılan öğretim etkinliklerinin öğretmen merkezli olması nedeniyle özellikle üniversiteye giriş ve yerleştirme sınavlarında başarının düşük olduğu görülmektedir. Başarının artırılabilmesi için öğrenci merkezli öğretim yöntemlerinin uygulanması gerektiği düşünülebilir.

İDÖY uygulanırken öğretmenlere de büyük bir rol düşmektedir. Bu yöntemde öğretmenin daha pasif olması onun yeni rolünün daha zor olduğu ve çok farklı beceriler gerektirdiği düşünülmektedir (Altınok, 2004). Bu nedenle işbirlikli öğretimi kullanabilmek için öğretmenlerinde mutlaka bir eğitimden geçmesi gerekmektedir. İyi yetiştirilmiş öğretmenler sayesinde bu yöntem daha iyi bir şekilde kullanılarak daha verimli sonuçlar alınabilir.

Birleştirme II tekniği

İşbirliğine dayalı öğretim yöntemlerinin sınıf içinde kullanılmasını sağlayan tekniklerden biri de “Birleştirme II” ya da “Ayrılıp-Birleşme II” tekniğidir. Aronson (1978) tarafından geliştirilen “Birleştirme” tekniği, Slavin (1986) tarafından tekrar düzenlenerek “Birleştirme II” adı altında ele alınmıştır (Açıkgöz, 2005; Aronson and Patnoe, 1997; Clarke, 1994; Senemoğlu, 2007). Birleştirme II tekniği, ÖTBB ve TOT tekniklerinde olduğu gibi 4-6 kişilik öğrenci gruplarıyla uygulanır. Birleştirme II tekniğinde her öğrencinin hemen başlangıçta ünitenin belli bir konusunu seçmesi yerine; önce gruptaki tüm öğrenciler, ünitenin tüm konularını okur; daha sonra uzmanlaşacakları konuyu seçerler. Değişik gruplardan aynı konuda uzmanlaşacak öğrenciler, konularını tartışmak üzere uzmanlık gruplarında bir araya gelip konularını tam olarak öğrenmeye çalışırlar. Uzmanlık gruplarında öğrenmeleri tamamlandıktan sonra kendi gruplarına dönüp diğer arkadaşlarına kendi konularını öğretirler. Daha sonra öğrencilere tüm üniteyi kapsayan bir başarı testi uygulanır.

Araştırmanın amacı ve önemi

11. sınıf müfredatında yer alan Bitkisel dokular konusu içerisinde çok fazla yabancı kelime bulunmasından dolayı ve konuların diğer konulara oranla ezberlenmesi gerektiğinden dolayı öğrenilmesi zor bir konudur. Yaptığım kişisel çalışmalarda bitkisel dokular konusu ile ilgili

öğretmen ve öğrenci görüşlerine başvurulmuştur. Öğretmenler bu konu ile ilgili olarak dersin işlenmesi sürecinde sıkıntılar yaşadıklarını, öğrenciler ise dersin işlenmesi, öğrenilmesi ve çok fazla ezbere dayanan kelimeler olmasından dolayı konunun kalıcılığı açısından zorluk çektiklerini ifade etmişler. Ayrıca yapılan literatür araştırmalarında konu ile ilgili yeteri kadar çalışma olmaması Bitkisel dokular konusunun seçilme nedenleridir.

Tokay (2003) yaptığı çalışmada; Öğrencilerin bitkisel dokular konusunu ezberleyerek öğrenmelerini önleyebilmek için, öğrencilerin daha aktif olduğu, araştırma yeteneklerini geliştirebilecekleri öğretim yöntemleri kullanılması gerektiğine işaret etmektedir. Bitkisel dokular konusunda yabancı kelimelerle ifade edilen çok fazla kavram vardır. Bu kavramların öğrenciler tarafından algılanamaması ve akılda uzun süre tutulamaması gayet doğaldır (Tokay, 2003). Tokay'ın bu ifadelerinden yola çıkarak 11. sınıf biyoloji müfredatında yer alan bitkisel dokular konusunun İDÖY nin Birleştirme II tekniği ile işlenebileceği düşünülmüştür.

İşbirliğine dayalı öğretim yöntemlerinden Birleştirme II tekniğinin kullanılmasının çeşitli sebepleri vardır. Birleştirme II tekniğindeki "Uzmanlık Grupları" sayesinde öğrenci bir konuyu en ince ayrıntısına kadar çeşitli kaynakları kullanarak öğrenmiş olur. Öğrenci bir konuda tam manasıyla uzmanlaştıktan sonra ilk grubuna geri döner ve bir öğretmen gibi arkadaşlarına konuyu anlatır. Bu aşamada öğrenci kendini sosyal yönden geliştirir. Bu diğer öğretmen merkezli öğretim yöntemlerinde ve İDÖY'nin diğer tekniklerinde olmayan bir özelliktir. Birleştirme II tekniği ile ilgili yapılan çalışmalar az olmasına rağmen Hevedanlı (2003)'de yaptığı çalışmasında Birleştirme II tekniğinin kullanılabilir olduğunu göstermiştir.

Bu çalışma yöntemle ilgili öğrenci görüşlerinin alınması yöntemin avantajları ve dezavantajlarının neler olduğu hangi yönlerinin iyi ve hangi yönlerinin olumsuz olduğunun anlaşılması ve öğrenci görüşleri doğrultusunda yorumlanması açısından önem taşımaktadır.

Araştırmada ;

1-Bitkisel dokular konusunu öğretilmesinde kullanılan işbirliğine dayalı öğretim yöntemi ile işlenmesi hakkındaki görüşler nelerdir?

2-Öğrenciye göre yöntemin ve kullanılan tekniğin olumlu ve olumsuz yönleri nelerdir?

3- Yöntemin ve tekniğin etkililiği nedir?

Sorularına cevap aranmıştır.

Araştırma modeli

Bu çalışmada öğrencilerin İşbirliğine dayalı öğretim yöntemine göre düzenlenen öğretime ilişkin görüşlerinin belirlenmesinde nitel araştırma yöntemlerinden görüşme tekniği kullanılmıştır. İşbirliğine dayalı öğretim yöntemi görüşme formu (İDÖYGF) uygulamalar bittikten sonra yalnızca Deney Grubundaki öğrencilere uygulanmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini İstanbul ili MEB'e bağlı lise düzeyindeki 11.sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi ise İstanbul ili Bahçelievler ilçesindeki bir düz lisede öğrenim gören ve deneysel işlemler aşamasında rastgele seçilen bir 11.Sınıf oluşturmaktadır. Deney grubunda toplam 35 öğrenci bulunmaktadır.

Veri Toplama Aracı Ve Hazırlanması

Öğrencilerin İDÖY ilgili görüşlerini belirlemek için yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Başarı testinin hazırlanması aşamasında yardım alınan uzman görüşleri çerçevesinde bu görüşme formu oluşturulmuştur. Yapılan ön uygulamalar sonucunda form 4 açık uçlu sorudan

oluşturulmuştur. Soruların kolay anlaşılır olmasına ve anlam kargaşasına neden olmamasına dikkat edilmiştir. Öğrencilere öncelikle sorular hakkında bilgi verilmiş, soruları nasıl yanıtlayacakları açıklanmıştır. Formdaki sorulara yaşadıklarıyla alakalı içtenlikle cevap vermelerinin önemi üzerinde durulmuştur. Ayrıca verdikleri yanıtların bu araştırmada kullanılacağı, herhangi bir not verilmeyeceği belirtilmiştir.

Araştırmada İzlenen İşlemler

- 1- Uygulamanın yapılabilmesi için ilgili makamlardan gerekli izin alınmıştır.
- 2- Bitki Fizyoloji Ünitesindeki Bitkisel dokular bölümündeki konuların hedefleri belirlenmiştir.
- 3- Veri toplama araçları geliştirilmiştir.
- 4- Deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur.
- 4- Konulara ve Deney ve Kontrol gruplarına yönelik günlük ders planları hazırlanmıştır.
- 5- Araştırmacı tarafından deneysel işlemler gerçekleştirilmiştir. Deneysel işlem süresince; deney grubundaki öğrencilere İDÖY uygulanırken; kontrol grubundaki öğrencilere öğretmen merkezli öğretim yöntemleri (düz anlatım- soru cevap) uygulanmıştır.
- 6- Son test uygulamasından sonraki hafta deney grubu öğrencilerinden İDÖY uygulamaları hakkındaki görüşleri Görüşme Formu yardımıyla alınmıştır.
- 7- Elde edilen verilerin analizi yapılmıştır.

İşbirliğine Dayalı Öğretim Yönteminin İşlem Basamakları

Yapılan asıl uygulamanın işlem basamakları

Deney Grubundaki öğrencilere yapılan deneysel işlem basamakları aşağıda anlatılmıştır:

Deney grubuna işbirliğine dayalı öğrenme yönteminin tekniklerinden biri olan birleştirme II tekniği uygulanmıştır. Araştırmanın deney grubu içinde altı öğrenciden oluşan beş grup ve beş öğrenciden oluşan bir grup olmak üzere toplam 6 tane işbirliğine dayalı öğrenme grupları oluşturulmuştur. Gruplar oluşturulurken, öğretmenlerden öğrencilerin başarı durumları hakkında bilgi alınıp İşbirliğine dayalı öğretim yönteminin karma gruplar ilkesi göz önünde bulundurularak gruplar kendi içinde karma (cinsiyet ve başarı durumları göz önüne alınarak), gruplar arası ise homojen olacak şekilde oluşturulmuştur. Oluşturulan bu gruplara "Grupla Çalışma Rehberi" dağıtılmıştır.

Uygulamaya başlamadan önce

- a. Öğrencilere yapılacak çalışma ile ilgili bilgi verilmiştir.
- b. Grupların görevleri açıklanmış, uzmanlık gruplarının nasıl oluşturulacağı ve uzmanlık gruplarında yapılacak çalışmalar anlatılmıştır.
- c. Her grubun başlangıçta aynı konuyu çalışacağı öğrencilere bildirilmiş ve ileriki haftalarda grup üyelerinin içerikte yer alan kavramları öğrenmek üzere paylaşacakları bildirilmiştir.
- d. Grup üyelerinin tek başlarına görevleri ve gruba karşı sorumlulukları hakkında bilgi verilmiştir.

Çalışma planlarının hazırlanması

Hedef davranışları kazandıracak şekilde çalışma planı hazırlanmıştır

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013



İçeriğin paylaşılması aşamasına geçmeden önce başlangıçta oluşturulan İDÖY gruplarındaki öğrenciler üitedeki bütün konular ile ilgili okuma çalışmaları yapmıştır.

İçeriğin paylaşımı

Deney grubu içinde 6 öğrenciden oluşan işbirliğine dayalı öğrenme grupları oluşturulduktan sonra, bitkisel dokular konusunun içerisinde yer alan konular öğrencilere paylaştırılmıştır. Grup içinde her öğrenci konunun bir bölümünü alacak şekilde konu paylaşımı yapılmıştır. Her öğrenciden aldığı konuyu "Grupla Çalışma Formu"na yazmaları istenmiştir. Grupla çalışma formu iki adet olarak hazırlanmıştır. Bunlardan biri araştırmacıda diğeri de grup liderinde kalacak şekilde dağıtılmıştır.

Uzmanlık grupları

Bu aşamada öğrenciler kendi gruplarından ayrılmışlar ve aynı kavramdan sorumlu öğrencilerle yeni gruplar oluşturulmuştur. Bu gruplara 'uzmanlık grubu' adı verilmiştir. Öğrenciler, uzmanlık gruplarında, kendi konularını daha açık ve net bir şekilde öğrenmeye çalışmışlar ve kendi gruplarına geri dönmüşlerdir. Ayrıca uzmanlık gruplarına çalışmaları sırasında o grubun konusu ile ilgili "Uzmanlık Grubu Çalışma Soruları" dağıtılmıştır.

Grup-içi öğretim

Yeniden bir araya gelen grup üyeleri öğrendiklerini grup içindeki arkadaşlarına öğretmişlerdir. Gruptaki her bir üyenin bütün kavramları öğrenmesi için grup üyeleri işbirliği içinde çalışmışlardır. Bu aşamanın gerçekleşmesi için öğrencilere gereken süre verilmiştir. Araştırmanın deney grubu için ilk iki hafta yukarıdaki çalışmaların anlatılması ve grupların oluşturulmasına ayrılmıştır.

Son test uygulamasından sonraki hafta ise İşbirliğine dayalı öğretim yöntemi Görüşme Formu deney grubundaki öğrencilere uygulanmıştır.

Dersler işlenirken öğretmen merkezli öğretim yöntemlerinden soru cevap yöntemi ve düz anlatım yöntemi kullanılmıştır. Birinci hafta ders planlarına uygun olarak, parankima, kollenkima, sklerankima ve örtü dokular anlatılmıştır. İkinci hafta yine ders planlarına uygun olarak gövde tipleri olarak otsu ve odunsu gövde ve kabuğun yapısını ayrıca yaprakta bulunan kütikula, epidermis, mezofil, stoma ve damarlar anlatılmıştır. Üçüncü hafta, iletim demetleri, odun ve soymuk boruları anlatılmıştır. Dördüncü ve son hafta ise suyun taşınmasında stomanın etkisi, ve diğer su taşıma şekilleri olan kök basıncı, terleme-çekim teorisi, kılcallık, kohezyon, gutasyon ve organik madde taşınmasının mekanizması anlatılmıştır.

Deney Grubu İşbirliğine Dayalı Öğretim Yöntemine Ait Görüşme Formu Sonuçlarının Değerlendirilmesi

Deney Grubundaki öğrencilerin işbirliğine dayalı öğretim yöntemine ait görüşlerini almak için yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu analizinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizleri yapılırken kodlamalar kullanılmıştır.

Aşağıda öğrencilerin yöntem ile ilgili görüşlerinin içerik analizleri frekans ve %'leri verilmiştir. Ayrıca öğrencilerin vermiş olduğu cevaplar doğrudan alıntılar şeklinde verilip yorumlanmıştır.

Soru 1. Biyoloji derslerinin Bitkisel Dokular Konusu ile ilgili yapılan işbirliğine dayalı öğretim tekniğini kullandık. Dersin bu yöntemle işlenmesi hakkında ne düşünüyorsun?

Tablo 1 Görüşme Formu içerik analizlerine göre öğrencilerin 1. Soruya vermiş olduğu cevapların frekans ve yüzdesi

Kategoriler	f	%
Detaylı bilgi	7	20
Aktif öğrenme	4	11.4
İyi kavrama	15	42.8
Etkili ve Yararlı	7	20
Verimsiz	2	5.7

Tablo 2 Görüşme Formu içerik Analizlerine Göre Öğrencilerin 1. Soruya Vermiş Olduğu Olumlu ve Olumsuz Cevapların Frekans ve Yüzdesi,

	f	%
Olumlu cevap	33	94.3
Olumsuz cevap	2	5.7

Tablo 1’de görüldüğü gibi Öğrencilerin % 20’si yöntem sayesinde konu daha detaylı öğrenildiğini, % 11.4’ü öğrenmenin aktif olarak gerçekleştiğini ve kendilerine verilen sorumluluktan dolayı güven duygularının arttığını, % 42.8’i yöntem sayesinde bu konunun daha iyi kavrandığını, % 20’si yöntemin konu işlenmesi sırasında etkili ve yararlı olduğunu, % 5.7’si ise verimsiz olduğunu ifade etmiştir. Tablo 2’de görüldüğü gibi dersin bu teknikle işlenmesi hakkında % 95.3’ü olumlu görüş bildirirken, % 4.7’si verimsiz geçtiği şeklinde olumsuz görüş bildirmiştir.

Ö1: “Bu teknik bizim normal öğrenme sistemimize göre daha iyi öğrenme ortamı sağlıyor. Bunun yanı sıra görev paylaşımı, çok tekrar vb. aktiviteler öğrenmemizi kolaylaştırdı.”

1.Öğrenci; İşbirlikli Öğrenme Yönteminin diğer öğretim yöntemlerine göre daha iyi öğrenme sağladığını ifade etmektedir.

Ö2: “Konunun bu yöntemle işlenmesi bilgilerin daha kolay daha hızlı bir şekilde kavranmasını sağladı. Ayrıca bu yöntemle işlenen bu ders diğer derslere göre daha eğlenceliydi.”

2.Öğrenci numaralı öğrenci 1. öğrenci ile benzer bir ifade kullanarak İDÖY’ nin diğer öğretim yöntemlerine göre daha başarılı olduğunu ifade etmektedir. Ayrıca bu öğrenci İDÖY ’nin daha eğlenceli bir yöntem olduğunu da ifade etmektedir.

Ö3: “Dersin bu teknikle işlenmesi bizim bu konuları daha iyi anlamamıza sebep oldu. Bu yöntemle sayesinde kendi çalışmalarımız ile arkadaşlarımızın çalışmaları birleşti ve konuyu büyük bir oranda anlaştık. Dersler daha rahat ve güzel geçti.”

Bu öğrencide İDÖY ile işlenen konunun daha iyi anlaşıldığını ifade etmektedir. Ayrıca yine önceki arkadaşlarının kullandığı ifadeye benzer bir ifade kullanarak bu yöntemle işlenen dersin daha eğlenceli geçtiğini belirtmiştir.

Ö6: “Normal derslerde konular uzun uzun anlatıldığından dolayı sıkılıyorduk. Bu yöntemde konular paylaşıldığından dolayı sıkılmadım ve daha iyi öğrendim.”

Bu öğrenci konuların uzun bir şekilde paylaşılmasından dolayı sıkıldıklarını belirterek yöntem ile ilgili olumsuz görüş bildirmiştir.

Ö8: “Güzel ve zevkli bir çalışmaydı. Ders daha verimli hale geldi. En azından herkesin tam olarak öğrendiği bir konu oldu.”

Bu öğrencide arkadaşlarıyla benzer bir ifade kullanmıştır. Çalışmanın zevkli geçtiğinden, dersin daha verimli olduğundan ve konuyu herkesin daha iyi öğrendiğini ifade etmiştir.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013

Ö9: “Bu öğrenme yöntemi hem kolay hem de çok iyi. Çünkü herkes en başta aldığı konuyu çok iyi öğrendi ve diğer kişilere iyi bir şekilde anlattı. Böylece hepimiz bu konuyu iyi öğrendik.”

Bu öğrenci tekniğin kolay ve iyi olduğundan bahsetmiştir.hem Bireysel olarak hem de grup olarak konunun daha iyi öğrenildiğinden bahsetmiştir.

Ö10: “Gerçekten çok güzel bir çalışmaydı. Yardımlaşma ve ekip dayanışmasını bize öğretti.”

Bu öğrencide diğer arkadaşlarıyla benzer bir ifade kullanarak çalışmanın güzel olduğundan bahsetmiştir. Ayrıca yardımlaşma ve ekip çalışması açısından verimli olduğunu da ifade etmiştir.

Ö12: “Grup çalışması şeklinde olması açısından iyi oldu. Konular paylaşıldı. Bize verilen sorumluluklara önem göstermemize vesile oldu. Ayrıca sunum yapmamız kendimize olan güvenimizi artırdı.”

Bu öğrenci konunun grup çalışması şeklinde olduğundan dolayı sorumluluk aldıklarından ve konunun sunumu sırasında kendilerine olan güvenin arttığından bahsetmektedir.

Ö14: “Detaylı bir şekilde konuyu işledik. Ayrıca grup çalışması yapılması sayesinde daha eğlenceli oldu.”

Bu öğrenci de işlenen konunun daha detaylı olarak öğrenildiğinden bahsetmiştir.

Ö16: “Dersi bu yöntemle işlemek farklı ve orijinal düşünceydi. Konuların kavratılması açısından iyi olduğu kanısına vardım. Eğer dersler bu şekilde işlenirse verim alınacağını düşünüyorum.”

Bu öğrenci de yöntem sayesinde konunun daha iyi kavrandığını ve bu yolla diğer derslerden ve konulardan daha fazla verim alınacağını ifade etmiştir.

Öğrencilerin 1. soruya vermiş oldukları cevaplardan yola çıkarak yöntem sayesinde bitkisel dokular konusunun daha iyi kavrandığı, konu ile ilgili eksiklerin bu yöntem sayesinde tamamlanabileceği, konuların paylaşılmasının başlangıçta çalışma yükünü azalttığından dolayı tam öğrenmenin sağlandığı yorumları yapılabilir.

Soru 2: İşbirliğine dayalı öğretim yöntemi ile ilgili neler söylemek istersin?

Tablo 3 Görüşme Formu içerik analizlerine göre öğrencilerin 2. soruya vermiş olduğu cevapların frekans ve yüzdesi

Kategoriler	f	%
Kalıcı	19	54.2
Verimsiz	3	8.5
Zaman tasarrufu	6	17.1
Eğlenceli	7	20

Tablo 3'de katılımcıların görüşme formuna vermiş oldukları cevaplaragöre yapılan içerik analizlerinin yardımıyla hesaplanan yüzde ve frekans değerleri verilmiştir. Tablo 3'de görüldüğü gibi "İşbirliğine dayalı öğretim yöntemi ile ilgili neler söylemek istersin?" sorusuna cevap olarak katılımcıların; % 54.2'si bu yöntem sayesinde kalıcı öğrenme sağlandığını herkesin öğrendiğini, % 8.5'i kalabalık sınıflarda verimsiz olabileceğini, % 17.1'i yöntem sayesinde fazla zaman harcamadan daha fazla konu öğrendiklerini, % 20'si ise yöntemin eğlenceli olduğunu ifade etmişlerdir. Tablo 4'de görüldüğü gibi İDÖY ile ilgili katılımcıların % 91.5'i olumlu görüş bildirirken, % 8.5'i olumsuz görüş bildirmiştir.

Tablo 4

Görüşme Formu içerik analizlerine göre öğrencilerin 2. Soruya vermiş olduğu olumlu ve olumsuz cevapların frekans ve yüzdesi

	f	%
Olumlu Cevap	32	91.5
Olumsuz Cevap	3	8.5

Aşağıda öğrencilerin ikinci soruya verdikleri cevapların direk alıntıları ve bu cevaplarla ilgili yorumlar vardır.

Ö1: “İşbirliğine dayalı öğretim yöntemi bizim normal öğrenme sistemimize oranla daha iyi ortamı sağlıyor. Öğrenme tekniğinin yanı sıra görev paylaşımı çok tekrar gibi aktiviteler öğrenmeyi kolaylaştıran unsurlar oldu.”

Bu öğrenci İşbirliğine dayalı öğretim yönteminin diğer öğretim yöntemlerine göre daha iyi öğrenme ortamı sağladığını söylemiştir. Ayrıca görev paylaşımı ve diğer unsurların da öğrenmeyi kolaylaştırdığından bahsetmiştir.

Ö2: “Bence çok yararlı bir yöntem. Eğlenceli ve hızlı bir şekilde öğrendik. Uygulama sonunda hiç bilmediğim şeyleri bile öğrendiğimi fark ettim.”

Bu öğrenci yöntemle ilgili olarak yararlı olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca konuların daha hızlı ve eğlenceli bir şekilde öğrenildiğini de vurgulamıştır.

Ö5: “Çok güzel düşünülmüş bir yöntem. Öğrenciler kendi aralarında bildikleri konuları arkadaşlarına anlattı ve herkes konuyu öğrenmiş oldu.”

Bu öğrenci İDÖY sayesinde herkesin konuyu öğrendiğinden bahsetmiştir.

Ö8: “Bu yöntem sayesinde konular çok iyi anlaşıldı. Konular parça parça bölünerek daha fazla verim sağlandı.”

Bu öğrencide diğer öğrencilerle benzer ifadeler kullanarak İşbirliğine dayalı öğretim yöntemi sayesinde konuların daha iyi anlaşıldığından bahsetmiştir.

Ö9: “Her grup elemanı çalışıp geldiği için verimli bir ders oldu. Sorumluluk sahibi olmamızı sağladı.”

Bu öğrenci de yöntemle ilgili olarak verimli ders işlendiğinden ve sorumluluk sahibi olduklarından bahsetmiştir.

Ö11: “Bu yöntem ile bilmediğimiz konular hakkında arkadaşlarımızın yardımlarını alarak konuyu daha iyi kavradık.”

Bu öğrenci yöntem sayesinde anlayamadıkları konuların arkadaşları tarafından anlatılmasından ve bunun konuyu daha iyi anlamasını sağladığını belirtmiştir.

Ö16: “Çalışmayı hevesli kişilerle grup olunca daha da çok çalıştık. Ayrıca bu çalışmalar kişiliğimin oturmasına ve kendime olan güvenimin artmasını sağladı.”

Bu öğrenci İDÖY ile ilgili olarak grup çalışmalarının faydalarından bahsetmiştir

Öğrencilerin 2. Soru ile ilgili olarak vermiş oldukları cevaplardan yola çıkarak İDÖY sayesinde kalıcı ve etkin öğrenmenin sağlandığı, sorumluluk duygusunun geliştiği, zaman açısından tasarruf sağlandığı yorumları yapılabilir.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013



Soru 3: Bu yöntemde en çok neyi sevdin? Neden?Tablo 5 *Görüşme Formu içerik analizlerine göre öğrencilerin 3. soruya vermiş olduğu cevapların frekans ve yüzdesi*

Kategoriler	f	%
Grupların değişimi ve etkileşim	16	45.7
Rekabet	7	20
Öğrenci merkezli	3	8.5
Sorumluluk almak	6	17
Sevmedim	3	8.5

Tablo 6 *Görüşme Formu içerik analizlerine göre öğrencilerin 3. Soruya vermiş olduğu olumlu ve olumsuz cevapların frekans ve yüzdesi*

	f	%
Olumlu Cevap	32	91.5
Olumsuz Cevap	3	8.5

Tablo 5’de katılımcıların görüşme formuna vermiş oldukları cevaplara göre yapılan içerik analizlerinin yardımıyla hesaplanan yüzde ve frekans değerleri verilmiştir. Tablo 5’de görüldüğü gibi "İşbirliğine dayalı öğretim yöntemi ile ilgili en çok hangi kısmı sevdin? Neden?" sorusuna cevap olarak katılımcıların; % 45.7’si Grupların değiştirilmesi aşamasını ve grup içi etkileşim olmasını sevdiğini, % 20’si yöntemin öğrenciler arasında rekabet duygusu oluşturmamasını sevdiğini, % 8.5’i yöntemin öğrenci merkezli olmasından dolayı sevdiklerini, % 17’si grup çalışmaları sırasında sorumluluk duygusu oluşturduğundan dolayı sevdiklerini, % 8.5’i ise sevmediklerini de ifade etmişlerdir. Tablo 6’da görüldüğü gibi katılımcıların % 91,5’i olumlu görüş bildirirken % 8.5’i olumsuz görüş bildirmiştir.

Aşağıda öğrencilerin 3. soruya vermiş oldukları cevapların doğrudan alıntıları ve cevaplarla ilgili yorumlar verilmiştir.

Ö3: “Gruplar oluşturulup, grupça çalışılmasını sevdim. Çünkü tek çalışırken sıkıldığım zamanlar grup çalışmasında büyük oranda düştü. Böylece daha uzun süre sıkılmadan çalışmış oldum.”

Bu öğrenci grup çalışmasından dolayı sıkılmadan çalışabildiğinden bahsetmiştir.

Ö5: “En çok aynı konuyu paylaştığımız farklı arkadaşlarımla bir araya geldiğim zamanı sevdim. Böylece o konuda benim atlamış olduğum fark etmediğim yerleri öğrendim.”

Bu öğrenci uzmanlık gruplarında aynı konuyu çalışan farklı öğrencilerle beraber çalışmaktan bahsetmiştir. bu şekilde bir çalışmanın konuyu en ince ayrıntısına kadar öğrendiğini belirtmiştir.

Ö6: “Öğrenciler arasında olduğu için samimi bir şekilde gerçekleşiyor. Konuyu bilen kişi arkadaşlarına anlatıyor ve herkes ortalama bir çalışma yapmasına rağmen bütün konular öğrenilmiş oluyor.”

Bu öğrenci grup çalışmalarında diğer arkadaşları ile samimi bir ortam olduğundan ve kısa zamanda daha fazla konu öğrendiğinden bahsetmektedir.

Ö8: “Konuyu tam anlamıyla detaylı bir şekilde öğrenilmesini sevdim.”

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013

Bu öğrencide diğer arkadaşlarıyla benzer bir ifade kullanarak konunun bu yöntemle daha detaylı öğrenildiğinden bahsetmiştir.

Ö12: “Sorumluluk sahibi olmayı sevdim.”

Bu öğrenci de İDÖY ile ilgili olarak en çok sorumluluk sahibi olmayı sevdiğini belirtmiştir.

Ö15: “Konu paylaşımlarını sevdim. Çünkü üzerimizdeki konu yükü azaldı.”

Bu öğrenci de konu paylaşılan kısmı sevdiğinden bahsetmiştir. bunun sebebi olarak da konu yükünün azaldığını belirtmiştir.

Ö18: “Sunuş kısmını sevdim. Çünkü kendimi ifade etmeyi seviyorum.”

Bu öğrenci de yöntem de en çok sevdiği kısım olarak sunuş kısmı olduğunu ifade etmiştir. Bunun sebebi olarak da kendini ifade etmeyi sevmesine bağlamıştır.

Ö24: “Öğrencilerin konuyu anlatmasını beğendim. Çünkü bu yöntem öğrenciler arası rekabeti artırdı ve aynı zamanda derse olan ilgide arttı.”

Bu öğrenci de öğrencilerin konuyu anlatmasını beğendiğini ifade etmiştir. Bunun sebebi olarak da öğrencileri arası rekabetin ve ilginin arttığı şeklinde söylemiştir.

Öğrencilerin 3. Soru ile ilgili olarak vermiş oldukları cevaplardan yöntemi genel olarak sevdiklerini, yöntemle ilgili en çok grup çalışmaları sırasında arkadaşları ile samimi bir ortam oluştuğunu, gruplar arası artan rekabetin öğrenmeyi olumlu etkilediği, ders çalışırken konunun bütün olarak değil de parçalar halinde çalışılmasının başlangıçta konu yükünü azalttığını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin bu ifadelerinden yola çıkarak İDÖY' nin öğrenmeyi olumlu etkilediği, grupların değişme aşmasını sevdikleri, rekabeti ve başarıyı artırdığını, öğrenci merkezli olduğu, konu yükünün azaldığı, grup çalışmalarının sorumluluk duygusu kazandırması açısından da olumlu etkilediği yorumları yapılabilir.

Soru 4: Bu yöntemle ders işlenirken ne gibi zorluklarla karşılaştın?

Tablo 7 Görüşme Formu içerik analizlerine göre öğrencilerin 4. soruya vermiş olduğu cevapların frekans ve yüzdesi,

Kategoriler	f	%
Zorlukla karşılaşmadım	22	62.8
Verimsiz	3	8.5
Hazırlıksız gelme	6	17.1
Konuların dağıtılması aşaması	4	11.4

Tablo 7’de katılımcıların görüşme formunda 4. Soruya vermiş oldukları cevaplara göre yapılan içerik analizlerinin yardımıyla hesaplanan yüzde ve frekans değerleri verilmiştir. Tablo 7’de görüldüğü gibi "Bu yöntemle ders işlenirken ne gibi zorluklarla karşılaştın?" sorusuna cevap olarak katılımcıların; % 62.8'i herhangi bir zorlukla karşılaşmadığını, % 8.5'i tamamen verimsiz olduğunu, %17.1'i bazı arkadaşlarının konuya hazırlıksız olarak geldiğinden dolayı zorlandıklarını, % 11.4'ü de konuların dağıtılması aşamasında zorluk çektiklerini ifade etmişlerdir.

Aşağıda öğrencilerin 4. soruya vermiş oldukları cevapların doğrudan alıntıları ve cevaplarla ilgili yorumlar verilmiştir.

Ö1: “Konu dağılımında problemler oldu.”

Bu öğrenci konu dağılımında problem olduğundan bahsetmiştir.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013



Ö3: “Bazen dikkatimiz dağıldı. Dersi bırakıp konuşmaya başladık. Böyle zamanlarda kendimi derse adapte etmekte güçlük çektim.”

Bu öğrenci grup çalışmaları sırasında dikkatinin dağıldığından bahsetmektedir.

Ö4: “Hiçbir zorlukla karşılaşmadım. Herkes kendi konusunu iyice çalıştığından dolayı herhangi bir zorluk çekmedim.”

Bu öğrenci konuların herkes tarafından iyice çalışıldığından dolayı herhangi bir sıkıntı yaşamadığından bahsetmektedir.

Ö8: “Bir zorlukla karşılaşmadım.”

Bu öğrencide bundan önceki arkadaşlarına benzer bir ifade kullanarak bir zorlukla karşılaşmadığını söylemiştir.

Ö9: “En zor kısmı konuların paylaşılması aşamasıydı.”

Bu öğrencide konu paylaşımı yapılırken zorlandığından bahsetmiştir.

Ö19: “Bazen arkadaşın konuyu iyi bir şekilde anlatamaması nedeniyle zorlandık.”

Bu öğrenci grup arkadaşlarından bazılarının konuya hazırlıksız geldiğinden dolayı zorlandıklarını ifade etmiştir.

Ö30: “Aslında zorlukla karşılaşmadım. Sadece kendi konuma çalışırken birçok kaynaktan çalıştığım için birçok bilgi birikimim oldu ve o bilgi birikimi sistemli ve düzenli, hale getirirken kısmen sıkıntı yaşadım.”

Bu öğrenci uzmanlık konusuna çalışırken birden fazla kaynaktan çalıştığını ve öğrendiği konuları düzenli bir hale getiremediği için başlangıçta zorlandığını ifade etmiştir.

Ö31: “Grup çalışması olduğu için iş sadece kendimde değil arkadaşlarıma da bakıyor. Arkadaşlarla düşüncelerim çatıştığı zaman süreç aksayabiliyordu.”

Bu öğrenci yöntemin zorluğu olarak grup çalışması olduğundan dolayı bazen fikirlerinin çatıştığından bahsetmiştir.

Ö32: “Hazırlıksız gelenler olduğunda konunun aksaması gibi zorluklar ortaya çıktı.”

Bu öğrenci de yine bazı arkadaşları gibi hazırlıksız gelen öğrencilerden dolayı yöntem uygulanırken sıkıntı yaşadığından bahsetmiştir.

Öğrencilerin 4. Soru ile ilgili olarak vermiş oldukları cevaplardan, yöntemle ilgili genel olarak olumsuzlukla karşılaşmadıklarını ancak bazı öğrencilerin bazı olumsuzluklarla karşılaştıkları anlaşılmıştır. Bu olumsuzlukların; konuların paylaşımı sırasında, konular paylaşıldıktan sonra grup arkadaşlarından hazırlıksız olarak gelenler olduğunu ve bundan dolayı öğrenmenin aksadığını ifade etmişlerdir. Bu ifadelerden yola çıkarak yöntemle ilgili çok ciddi bir sıkıntı olmadığı ve yöntemin kullanılabilir olduğu yorumu yapılabilir.

Sonuçlar

İşbirliğine dayalı öğretim yöntemi tekniklerinden birleştirme II tekniği ile ilgili uygulamanın bitiminde, Deney grubundaki öğrencilerin İDÖY ile ilgili görüş ve düşüncelerini Yapılandırılmış Görüşme formunda belirtmeleri istendiğinde de, öğrencilerin büyük bir kısmının olumlu görüş bildirdiği görülmüştür. Ayrıca derse ilgilerinin arttığını, grup çalışmalarının konuları daha iyi öğrenmelerini sağladığını, öğretmenin bilgiyi sunması yerine, kendi çabalarıyla bilgiye ulaşmaktan zevk aldıklarını ve bunun daha kalıcı olduğunu ifade etmişlerdir. Diğer taraftan, grup arkadaşlarından bazılarının sorumluluğunu yerine getirmede, sınıf mevcudunun fazla olduğu

sınıflarda çok verimli bir şekilde kullanılamayacağını ve özellikle Matematik, Geometri, Kimya ve Fizik gibi matematiksel işlem gerektiren derslerde verimli olmayacağı şeklinde görüşler de bildirilmiştir. Görüşme formundan çıkan sonuçlara göre de Öğretmen merkezli öğretim yönteminin yerine İşbirliğine dayalı öğretim yöntemi ile ders işlenmesinin daha olumlu olacağı yorumu yapılabilir.

Öğrencilerin özellikle derse katılım, öğrenci – öğretmen etkileşimi, sorumluluk alma, grup içi etkileşim alanlarında yazdıklarından; işbirlikli öğrenmenin onların iletişim, sorumluluk alma, katılım gibi sosyal becerilerini geliştirdiği ya da var olan becerilerini kullanmalarını sağladığını söyleyebiliriz. Bu bulgular; Towns ve Grant (1997)' ın İDÖY' nin öğrenciler arasındaki etkileşimi ve kişiler arası iletişim becerilerini geliştirdiği saptamaları ile Tezcan, Yılmaz ve Babaoğlu (2005) İDÖY' nin öğrencilere canlılık, cesaret ve güven getirdiğine yönelik saptamalarını desteklemektedir.

Öneriler

İDÖY etkililiğine ilişkin araştırma sonuçlarının geçerliliğini arttırmak ve daha kesin genellemeler yapabilmek için öğretmen merkezli öğretim yöntemleri dışında farklı yöntemlerle de karşılaştırma yapılabilir ve görüşme formu sayesinde de görüşler alınabilir.

İDÖY etkinliğini ölçmek için sadece Bitkisel dokular konusu değil diğer biyoloji konuları üzerinde de çalışmalar yapılarak yöntemin kullanışlılığı tespit edilebilir.

Yapılacak araştırmalarda, sadece işbirlikli öğrenme yöntemi ile öğrenim gören deney grubu öğrencilerinin değil, aynı zamanda öğretmen merkezli öğretim yöntemleri ile öğrenim gören kontrol grubu öğrencilerinin de dersin işleniş ile ilgili görüşleri de alınabilir.

Görüşme formunun yapısı değiştirilebilir. Yarı yapılandırılmış görüşme formları veya kayıt yöntemleri de kullanılabilir.

Görüşme formundaki soru sayısı artırılabilir. Öğrencilerin genel görüşleri de bu yolla alınabilir.

Bu çalışmada yalnızca Birleştirme II tekniği kullanıldı. Yapılacak diğer çalışmalar da Birleştirme II tekniği ile beraber başka İDÖY teknikleri de kullanılarak yöntemin kullanışlılığı ispatlanabilir ayrıca diğer tekniklerinde etkisi karşılaştırmalı olarak verilebilir.

Bu araştırmada “Bitki Fizyolojisi” ünitesindeki "Bitkisel Dokular" konusu “Birleştirme II” tekniği kullanılmıştır. Benzer bir çalışma uygun ünitelerde yalnızca Birleştirme II tekniği ile değil diğer İşbirliğine Dayalı Öğretim teknikleri ile de desteklenebilir.

KAYNAKÇA

- AÇIKGÖZ, K, Ü. (2005). *Etkili öğrenme ve öğretme*. (5. baskı).
- ALTINOK, H. (2004). *İşbirlikli öğrenme, kavram haritalama, fen başarısı, strateji kullanım ve tutum*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- ARONSON, E., Patnoe, S. (1997). *The jigsawclassroom. Building cooperation in the classroom*. (Second edition). Longman.
- BİLGİN, İ. (2011). İşbirlikli Öğrenme Tekniklerinin Tanıtımı ve Öğrenci Görüşlerinin İncelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Fen Bilimleri Dergisi*, 1 (1) 40-70

- BOZKURT, E. (2008). *6.Sınıf matematik öğretimi programında çoklu zeka kuramına dayalı öğrenme yönteminin uygulanabilirliğine ilişkin öğretmen görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Osman Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Matematik Bilim Dalı, Eskişehir.
- CLARKE, J. (1994). *Handbook of Cooperative Learning Methods. Pieces of the Puzzle, The Jigsaw Method*. An imprint of Greenwood Publishing Group.
- DAVIDSON, N. (1990). *Indroduction From Cooperative Learning İn Mathematics*, New York. Addison, Wesley.
- GOODSELL, A., Maher, M., and Tinto, V. (1992). *Collaborative Learning: A Sourcebook for Higher Education*. University Park: National Center on Postsecondary Teaching, Learning, and Assessment, Pennsylvania State University, Pennsylvania.
- GÜLBAHAR, Y. (2004). İşbirlikçi öğrenme
http://www.baskent.edu.tr/~gulbahar/dersler/oto310/oy10.ppt#277,30, NeKadar Anladık?. Erişim: 02.02.2009.
- HEVEDANLI, M., Oral, B., Akbayır., ve Hasan., A. (2005). Biyoloji öğretiminde İşbirlikçi Öğrenme Ve Tam Öğrenme Yöntemleri İle Geleneksel Öğrenme Yöntemlerinin Öğrenci Başarısına Etkisi. *Milli Eğitim Üç Aylık Eğitim ve Sosyal Bilgiler Dergisi*. 33(166).
- KAYA, M, F. (2011). Öğrencilerde görsel okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesine yönelik coğrafya öğretmenlerinin görüş ve uygulamaları. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume 6/2 Spring 2011, p. 631-644, TURKEY
- KINCAL, R., Ergül, R., ve Timur, S. (2007). Fen Bilgisi Eğitiminde İşbirlikçi Öğrenme Yönteminin Öğrenci Başarısına Etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 32, 156 – 163.
- TOKAY, M. (2003). *Orta öğretim 10.sınıf biyoloji müfredat programında yer alan bitkisel dokular konusunun öğrenciler tarafından kavranma dereceleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Biyoloji Eğitimi Bilim Dalı, Ankara.
- YEMENCİ, A. (2002). Beyin Araştırmaları Işığında Eğitim. *Popüler Bilim Dergisi*, 105



İSLÂM HUKUKUNDA UNUTMANIN EDÂ EHLİYETİ ÜZERİNDEKİ ETKİLERİ*

*Ahmet ÖZDEMİR***

ÖZET

Ehliyet, haklara sahip olup onu kullanma ve sorumluluk altına girip bunun gereklerini yerine getirebilme yeteneğidir. Ehliyet ikiye ayrılmaktadır: İnsaniyet vasfının gerektirdiği fitrî haklara sahip olma ve sorumlulukların sübutu vücûb ehliyeti (hak ehliyeti) olarak isimlendirilmektedir. Sorumluluklarla mükellef olup, sahip olunan hakları bizzat kullanabilme yeterliliği ise edâ ehliyeti (fiil ehliyeti) olarak isimlendirilmektedir. Herkes, farklı nitelikte de olsa mutlaka ehliyete sahiptir. Vücûb ehliyeti, hak ve yükümlülükler konusunda sınırlı ölçekte kişinin yeteneğini ifade eder. Edâ ehliyeti ise, kişinin Allah’a karşı sorumlulukları ile insanlara karşı hak ve sorumluluklarını yerine getirmesinde yeterli olup, hukuken meşru fiil yapabilme yeteneğini ifade eder. Edâ ehliyetine sahip olunduktan sonra ortaya çıkan ve adına “ehliyet ârizaları” denilen engeller sebebiyle edâ ehliyetinde daralma ya da onu tamamen kaybetme söz konusu olabilmektedir. Ehliyet ârizaları semavî ve kesbî olmak üzere ikiye ayrılır. Semavî ehliyet ârizaları; çocukluk, delilik, ateh, unutma, uyku, bayılma, kölelik, marazu’l-mevt, hayız, nifas ve ölümdür. Kesbî ehliyet ârizaları ise; cehalet, sefeh, sarhoşluk, hezl (şaka), hata, sefer, ikrahtır. Unutkanlık, akılda var olan bir bilgiyi, hatırlama gücüne normalde sahip olan bir kimsenin hatırlayamamasıdır. Unutkanlık, uyku ve bayılmadan farklı hüküm ve nitelik taşımaktadır. Fıkıh kitaplarında unutmanın hükümlere etkisini gösteren birçok fikhî hüküm bulunmaktadır. Unutan kişilere kolaylık hükümleri getirilirken, alacaklı olup da borçlusunun unutkanlığı sebebiyle hak kaybına uğrayanların hakları da korunmuştur. Unutmanın uhrevî sorumluluğu kaldırması, İslâm’ın insanın yaratılış özelliklerini dikkate alan fitrî bir din olduğunu göstermesi açısından da önemlidir.

Anahtar Kelimler: Hukukî ehliyet, vücûb ehliyeti, edâ ehliyeti, unutkanlık

*Bu makale Crosscheck sistemi tarafından taranmış ve bu sistem sonuçlarına göre orijinal bir makale olduğu tespit edilmiştir.

**Yrd. Doç. Dr. Kastamonu Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, İDKAB Eğitimi, El-mek: ebuertugrul@mynet.com

EFFECTS OF FORGETFULNESS TO CAPACITY FOR EXECUTION IN ISLAMIC LAW

ABSTRACT

Legal capacity (ahliyyah) is the ability to acquire rights and exercise them and to accept duties and perform them. Legal capacity is divided into two types. Capacity to receive or inhere rights and obligations, referred to as ahliyyah al-wujûb (the capacity for acquisition), and capacity for the active exercise of rights and obligations, which is referred to as ahliyyah al-adâ' (the capacity for execution or performance of duties). Every person is endowed with legal capacity of kind or another. The capacity for acquisition is the ability of the individual to receive rights and obligations on a limited scale. The capacity for execution, enables to fulfil rights and obligations to effect valid acts and transactions and full responsibility toward God and his fellow human beings. The causes affecting capacity are found in those factors that prevent capacity for acquisition and capacity for execution from taking full effect. The existence of these factors may result in the total absence of capacity or in deficient or incomplete capacity. Natural causes of defective capacity: childhood, insanity, dementia, forgetfulness, sleep, unconsciousness, slavery, death-illness, menstruation, puerperium, death. Forgetfulness, is status in which a person is not very careful about things though he has full knowledge of them, as distinguished from sleep and fainting in which such knowledge is lacking.

Key Words: Legal capacity, ahliyyah al-wujûb, ahliyyah al-adâ', forgetfulness.

Ehliyet Kavramı ve Çeşitleri

Hukukî bir kavram olarak ehliyet, haklara sahip olma ve borç altına girme yükümlülüğüne fertlerin salâhiyetinin olmasını ifade etmektedir.¹ İnsanın sahip olduğu ehliyet, vücûb ve edâ ehliyeti olmak üzere ikiye ayrılmaktadır.

Vücûb ehliyeti,² kişinin ilzam ve iltizama ehil olmasıdır. İlzam, haklara sahip olmayı, iltizam ise ödev ve sorumlulukların sübûtunu ifade eder.³ Buna göre vücûb ehliyeti, kişinin lehine ve aleyhineolan meşru hakların lüzumuna elverişli olmasıdır. Vücûb ehliyeti insanı diğer

¹Ehliyet kavramının ıstılâhî tarifi için bkz. Serahsî, Şemsüleimme Muhammed b. Ahmed, *Usûl*, Dâru'l-Kitâbi'l-İlmiyye, Beyrût, 1993, II, 332; Cürçânî, Ali b. Muhammed, *Ta'rifât*, Dâru'l-Kitâbi'l-Arabî, Beyrût, 1405, I, 58; Ceburî, Hüseyin Halef, *Avârızü'l-ehliyyeinde'l-usûliyyin*, Mekke, 1988,s.70-71; Sibâî, Mustafa-Sabbağ, Abdurrahman, *el-Ahvâlü's-sahsiyyefî'l-ehliyye'vâsiyye't-terekât*, Dimaşk, 1970, s. 11; Nyazee, Imran Ahsan Khan, *Islamic Jurisprudence*, The International Institute of Islamic Thought, Kuala Lumpur, 2003 s. 110.

² İnsan Hakları Evrensel Beyannamesinin 6. Maddesinde “*Herkes her nerede olursa olsun hukuk kişiliğinin tanınması hakkını haizdir.*” ifadesiyle vücûb (hak) ehliyeti kavramına yer verilmiştir. Türk Medeni Kanunun 8. Maddesinde de “*Her insanın hak ehliyeti vardır. Buna göre bütün insanlar, hukuk düzeninin sınırları içinde, haklara ve borçlara ehil olmada eşittirler.*” şeklindeki düzenleme ile hak ehliyeti kavramına yer verilmiştir. Bkz. Zevkliler, Aydın, *Medeni Hukuk*, Savaş Yayınları, Ankara, 1992, s. 191.

³Zerka, Mustafa Ahmed, *el-Fikhü'l-İslâmî fî sevbihî'l-cedid*, Dâru'l-Fikr, Dimaşk,1967, II, 739-740; Dibânî, Abdülmecid, *el-Minhâcû'l-vâdih fî ilmi usûli'l-fikh ve turukuistinbatî'l-ahkâm*, Bingazi, 1995, I, 150.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013



canlılardan ayıran şer'i bir vasıf olan zimmete dayanır.⁴ Akıl ve yaş olgunluğuna bakılmaksızın sadece insaniyet vasfı esas alınır.

Vücûb ehliyeti tam ve nâkıs olmak üzere ikiye ayrılır. Anne karnındaki ceninin vücûb ehliyeti nâkıstır. Miras, vasiyet, nesebinin sübûtu gibi lehine olan haklar sabit olurken; borçlanma, yakınların nafakasını karşılama gibi sorumlulukları bulunmamaktadır.⁵ İnsan sağ olarak doğduktan sonra ise tam bir vücûb ehliyetine sahip olur.⁶ Vücûb ehliyeti insaniyet vasfı ile sabit olduğu için kişi hayatta olduğu sürece ne eksilir ne de yok olur.⁷

Edâ ehliyeti,⁸ kişinin dinen ve hukuken meşru ve muteber olabilecek bir şekilde fiil ortaya koymaya elverişli olmasıdır.⁹ Edâ ehliyeti, akla istinat eder ve bu ehliyetle sahip kişinin hukuken sözlerine ve fiillerine itibar edilir.¹⁰ Bu kişi artık mükelleftir ve sahip olduğu hakları doğrudan kullanabilme yeterliliğine sahiptir.¹¹ Akıl sahibi olanların edâ ehliyeti tam, akli eksik (kâsir) olanların edâ ehliyeti kâsırdır.¹²

İnsandaki aklî gelişim, belirli bir süreci gerektirdiğinden dolayı hayatın gelişme safhasına göre edâ ehliyeti farklılık göstermektedir. Mümeyyiz olmayan çocuğun edâ ehliyeti yoktur. Temyiz dönemine ulaşan çocuk eksik de olsa edâ ehliyetine sahip olur ve bülüğ çağına girdiğinde de tam edâ ehliyeti söz konusu olacaktır.¹³

Vücûb ehliyetinin menâtı akıl değil, insaniyet vasfıdır. Edâ ehliyetinin menâtı ise akıldır. İnsanın karşılaşacağı ârızalar hiçbir zaman insaniyet vasfını ortadan kaldırmayacağından dolayı ehliyet ârızaları sadece edâ ehliyeti için söz konusu olur. Ortaya çıkan ârızalar, çeşidine göre edâ ehliyetlerini ya tamamen ortadan kaldırır ya da noksanlaştırır.¹⁴ Ehliyet ârızaları semavî ve kesbî olarak ikiye ayrılır. Semavî ehliyet ârızaları; delilik, çocukluk, ateh, unutma, uyku, bayılma, kölelik, maraz'ul-mevt, hayız, nifas ve ölümdür. Kesbî ehliyet ârızaları ise; cehalet, sefeh, sarhoşluk, hezl (şaka), hata, sefer ve ikrahtır.¹⁵

⁴Habbâzî, Ebû Muhammed Ömer b. Muhammed, *el-Muğnî fî usûli'l-fikh*, Câmiatü Ümmi'l-Kurâ, Mekke, 1983, s. 362; İbnü'l-Emin Mahmud Esad, *Telhis-u usûl-i fikh*, Yasin Yayınevi, İstanbul, 2002, s. 278.

⁵Sibâî, *el-Ahvâlü's-şahsiyye*, s.12.

⁶Heyet, *Mevsuatü'l-ahvâlî's-şahsiyye*, Dârü'l-Vefa, Mansure, 1988, I, 20-21; Hâcî, Ahmed el-Kürdî, *el-Ahvâlü's-şahsiyye: el-ehliyye, ve'n-niyâbetü's-şer'iyye*, Dimaşk, 1989, s.12.

⁷Ferfur, Salih-Abdüllatif, Muhammed, *el-Veciz fî usûliistinbatî'l-ahkâm* Dimaşk, 1985, s.386.

⁸ Hukuka uygun fiiller yapabilme ve hukuka aykırı fiillerden sorumlu tutulabilme ehliyeti olan edâ (fiil) ehliyeti Türk Medeni Kanunu 9. Maddesinde "Fiil ehliyetine sahip olan kimse, kendi fiilleriyle hak edinebilir ve borç altına girebilir" şeklinde kanunlaştırılmıştır. Temyiz kudretine sahip, reşit (ergin) olan ve kısıtlı (mahcur) olmayan kişi fiil ehliyetine sahip kabul edilmiştir. Edâ ehliyeti, yalnızca hakların kullanılması yeteneği olmayıp, buna ilave olarak kişinin hukukî işlem, borç edinme, eylemlerinden sorumlu olma ve dava yeteneğini de içerir. Bkz. Özsunay, Ergun, *Gerçek Kişilerin Hukuki Durumu*, İstanbul, 1974, s. 25-28; Zevkliler, *Medeni Hukuk*, s. 197

⁹İbnü'l-Emin, *Telhis*, s. 279.

¹⁰Ferfur, *el-Veciz fî usûliistinbatî'l-ahkâm*, s. 382.

¹¹Kamali, Muhammed Hashim, *Principles of Islamic Jurisprudence*, TheIslamicTexts Society, Cambridge, 1991, s. 351.

¹²Habbâzî, *el-Muğnî fî usûli'l-fikh*, s. 365; Karaman, Hayreddin, *Fikh Usûlû* İstanbul, 1964, s. 168.

¹³ Hayatın gelişim safhalarına göre insanın ehliyetinin gelişim merhaleleri için bkz. Zerka, *el-Fikhü'l-İslâmî fî sevbihi'l-cedid*, II, 746-798; Selman, Nuh Ali, *İbra'iz-zimmeminhukuki'l-ibad*, Dârü'l-Beşir, Amman, 1986, s. 29-30.

¹⁴Zerka, *el-Fikhü'l-İslâmî fî sevbihi'l-cedid*, II, 799-802.

¹⁵Molla Fenâri, Şemseddin Muhammed b. Hamza, *Fusûlû'l-bedâyi' fî usûli's-şerâi'*, İstanbul, 1872, s. 292-324; Habbâzî, *el-Muğnî fî usûli'l-fikh*, s. 369; İbnü'l-Emin, *Telhis*, s. 282-300; Uzunpostalcı, Mustafa, "İslâm Hukukunda Ehliyeti Daraltan veya Ortadan Kaldıran Sebepler", *İslâm Hukuku Araştırmaları Dergisi*, sy. 9, Konya 2007, s. 67-100.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013



Unutmanın Edâ ehliyetine Etkisi

Unutmak, akılda var olan bir bilgiyi, hatırlama gücüne normalde sahip olan bir kimsenin onu hatırlayamamasıdır.¹⁶ Unutma vücûba mâni değildir.¹⁷ Dolayısıyla unutulmuş edâ edilmeyen bir farz sebebi ile günaha girme söz konusu olmamakla birlikte, onun vücûbiyeti ortadan kalkmadığı için kaza olarak yerine getirme mükellefiyeti devam etmektedir.¹⁸

Unutma, kul hakkı¹⁹ ihlallerinde özür ve mazeret olmaz. Zira kul hakkı, hukuk tarafından korunmuştur. Unutma, doğrudan şahsın aleyhine sabit olacak bir vâcibe ve borçlara engel teşkil etmez. Bu sebeple bir kimse arkadaşına ait olduğunu unutarak onun malını telef etse veya ona ait olan bir yiyeceği yemiş olsa onu ödemek zorundadır. Bu durumda unutma mazeret olarak ileri sürülemez.²⁰

Bir kişinin ceza hukukuna aykırı davranışları unutarak yapmış olması o eyleme terettüp eden cezanın kaldırılmasına mazeret olarak kabul edilmez.²¹

Allah hakları²² kapsamındaki hükümlerin birçoğu kulların imtihan edilmesine matuftur. Bu sebeple unutma durumu, kul haklarından farklı olarak Allah haklarında mazerete neden olabilmektedir.

Allah haklarına etkisi bakımından unutma ikiye ayrılır. Bunlardan birincisi, insana hatırlamayı sağlayacak şartların ve durumların olmaması halidir ki, bu durumda unutma bir özür sayılır. Çünkü birçok zaman bundan kaçınmak mümkün olamamaktadır. Oruçlunun unutarak yemesi ve içmesi mazeret olarak kabul edilir. Hz. Peygamber (s.a.) “*Oruçlu olan kişi unutarak yer veya içerse orucuna (devam edip) tamamlasın. Şüphesiz onu Allah yedirmiş ve içirmiştir*”²³ buyurmuştur. İnsan fıtratı yeme ve içmeye meyyaldır. Unutarak bir şey yemesi de her an söz konusu olabilecek niteliktedir. Kişiye yememesini hatırlatıcı bir durum da yoktur.²⁴ İslâm Hukuku, nadiren olan ile sıklıkla meydana gelen özürleri aynı değerlendirmemiştir. Sıklıkla olan af kapsamına girmektedir.²⁵ Hayvan kesiminde (tezkiye) Allah Teâlâ’nın isminin unutulması da özür olarak kabul edilir. Çünkü hayvan kesimi korku ve endişeyi barındırdığı için bu hal üzere olan insan tesmiyeyi unutabilmektedir.

Allah haklarına etkisi bakımından unutmanın ikinci şekli, fertlerin gaflet, kusur ve ihmaline dayanan unutmadır. Bu durumda unutmaözür kapsamında yer almaz. Buna göre ezberlenen ayet

¹⁶Unutmanın tanımı ve uyku ile bayılmanın unutmadan farkları için bkz. Abdülazîz el-Buhârî, Alaüddin b. Ahmed, *Keşfü'l-esrâr an Usûli'l-Pezdevî*, Dâru'l-Kitâbi'l-İslâmî, t.y., IV, 387; Ceburî, *Avârizü'l-ehliyyes*, 209; Nyazee, *Islamic Jurisprudence*, s. 128.

¹⁷İbnü'l-Emin, *Telhis*, s. 284.

¹⁸Dibânî, *el-Minhâcü'l-vâdih*, s. 164.

¹⁹Kul hakkı, ferde ait bir menfaatin korunmasını hedef alan ve ferdin bu menfaate yetkili bulunduğu haklar demektir. Bu hakları kullanmanın fertlerin tercihine bağlı olması onları Allah haklarından ayıran bir özelliktir. Bkz. Köse, Saffet, *İslâm Hukukunda Hakkın Kötüye Kullanılması*, İstanbul 1997, s. 38.

²⁰Uzunpostalıcı, “İslâm Hukukunda Ehliyeti Daraltan veya Ortadan Kaldıran Sebepler”, *İslâm Hukuku Araştırmaları Dergisi*, sy. 9, s. 71.

²¹Ceburî, *Avârizü'l-ehliyyeinde'l-usûliyyin*, s. 217.

²²Allah hakları, belli bir şahısla sınırlı olmayıp umumî menfaate taalluku olan hakları ifade etmektedir. Öneminin büyüklüğü ve faydasının şumulü sebebiyle Allah hakkı diye ifade edilmiştir. Örnek vermek gerekirse; namaz, oruç, zekât, fitir sadakası, öşür, haraç, keffâretler, had cezaları, katilin mirastan mahrumiyeti, ganimetlerin ve madenlerin beşte biri Allah hakkı kapsamında değerlendirilmiştir. Bkz. Teftazânî, Sa'deddin Mesud b. Ömer, *Şerhu't-Telvihâ'l-t-Tavdih*, Beyrût, 1996, II, 315-319; Emir Padişah, Muhammed Emin b. Mahmûd, *Teysirü't-tahrir*, Dâru'l-Fikr, Beyrût, t.y., II, 250; Zeydân, Abdülkerim, *el-Vecîz fî usûl'l-fikh*, Beyrût 1986, s. 82-84.

²³Buhârî, Savm, 1933; Nesâî, Sıyam, 203, 3275.

²⁴Hamevî, *Gamzuuyûni'l-besâir*, III, 295.

²⁵İbn Abdisselâm, Ebû Muhammed İzzeddin Abdülazîz, *el-Kavâidu'l-ahkâm fî mesâlihi'l-enâm*, Mektebetü'l-Külliyâti'l-Ezheriyye, Kahire, 1991, II, 3.

ve sureleri unutmak tekrarın ihmaline dayandığı için mazeret hükmü taşımaz.²⁶ Ebu Yusuf'a göre yolculuğa çıkarken yanına su almayı unutup teyemmüm ile namaz kılanın bu namazları tekrar iade etmesi gerekir.²⁷ Çünkü yola çıkarken suyu almayı unutma taksire dayanmaktadır. Namaz kılan birisi unutarak yer veya konuşursa bu fiiller namazını bozar. Bu durumda mükellefin taksirine dayalı bir unutma söz konusudur. Namaz hali ona namazı hatırlatmakta ve namaz kılarak yemeye veya konuşmaya sevkeden tabîi bir saik de bulunmamaktadır.²⁸

Namazda kâ'de hali dışında selam vermek namazı bozar ancak ilk oturuşta selam verilirse namaz fasid olmaz, kıyama kalkarak namazını tamamlaması mümkündür. Bu iki durum arasında fark olmasının sebebi kâ'denin selam mahalli olup musalliye hatırlatıcı bir halin olmaması; kıyam, rükû ve secde halinin ise namazın bitmediğini musalliye hatırlatıcı bir nitelik taşımasıdır.²⁹

Emredilen bir husus hatırlandığında edâ edilmesi mümkün ise unutmak ile yükümlülük düşmez. Namaz, oruç, hac, umre, keffâretler gibi Allah hakkı kapsamındaki sorumluluklar ile karz olarak alınanın ödenmesi, satın alınan eşyanın ücretinin verilmesi gibi kul hakkı kapsamındaki sorumluluklar unutulurak vakti geciktirilse de hatırlandığında yerine getirilmelidir. Hz. Peygamber (s.a.), farz olan namazı kılmayı unutanların hatırlayınca namazlarını kılmalarını emretmiştir.³⁰ Cenaze namazı, Cuma namazı, Kûsuf namazı, cihada katılmak gibi kaçırıldığında aynen edâsı mümkün olmayan yükümlülükler unutulduğunda ise sorumluluk ortadan kalkar. Emredilenler, hatırlandığında edâ edilmesi gerekir. Çünkü o emrin sağladığı fayda ve maslahat ancak yerine getirilince mümkün olabilecektir. Yasak olan hususlar da ise durum farklıdır. Yasaktan amaç mefsedete mâni olmaktır. Yasak bir şey -unutularak da olsa- yapıldığında mefsedet vuku bulur ve bir şey vuku bulduktan sonra yok saymak mümkün olmayacaktır.³¹

Uhrevî Sorumluluk Açısından Unutma

Mükellefiyet çağına giren insanlar yaptıklarından uhrevî sorumluluk taşımaya başlar. Sorumluluk, istenilen kulluk vazifelerini yapabilecek gücü bulmakla üstlenilir ve gücün derecesiyle sınırlıdır. Hiç kimseye gücünün üstünde sorumluluk yüklenmez.³² İnsanların ahirette muaheze edilmeleri, ancak irade ve niyete bağlı davranışları için söz konusu olacaktır.³³ “Rabbimiz! Unutursak veya hataya düşersek bizi sorumlu tutma” ayeti³⁴ ile kullar, hata ve unutmaktan dolayı günaha girmeme hususunda dua etmeye irşad edilmektedir. Hz. Peygamber (s.a.) “Şüphesiz Allah ümmetinden hata, unutma ve ikrah altında kalarak yaptıklarından sorumluluğu kaldırmıştır.”³⁵ buyurarak unutarak yapılmayan mükellefiyetlerden dolayı uhrevî sorumluluğun doğmayacağını bildirmiş; farz namazı kılmayı unutma hakkında da “Kim namaz kılmayı unutursa hatırlayınca kılsın. Bu kişiye bundan başka keffâret (sorumluluk) yoktur”³⁶ buyurmuştur. Bu sebeple unutmanın günahı düşüreceği fikhî ile olarak kabul edilmiştir.³⁷

Unutmanın günaha girmeme konusunda mazeret olacağını gösteren bir diğer delil, “Ey Müslüman! Ayetlerimiz hakkında çirkin ve alaycı ifadelerle konuşmaya dalan kimselerle karşılaştığın zaman, onlar başka bir konuya geçinceye kadar, onlardan hemen uzaklaş! Eğer

²⁶ Abdülazîz el-Buhârî, *Keşfü'l-esrâr an Usûli'l-Pezdevî*, IV, 389.

²⁷ Merginânî, Burhanuddin Ali b. Ebû Bekir, *el-Hidâye şerhu Bidâyeti'l-Mübtedî*, Beyrût, t.y., I, 29.

²⁸ Karaman, *Fıkıh Usûlü*, s. 172; Dibânî, *el-Minhâcü'l-vâdih*, s. 165.

²⁹ Abdülazîz el-Buhârî, *Keşfü'l-esrâr an Usûli'l-Pezdevî*, IV, 389.

³⁰ Bkz. EbûDâvud, Salât, 11, 435.

³¹ İbn Abdisselâm, *el-Kavâidu'l-ahkâm fî mesâlihi'l-enâm*, II, 2.

³² Günay, İlhamî, “Kur'an-ı Kerim'de Gençlerin Bedeni-Hareki Gelişimi ve Eğitimi” *The Journal of Academic Social Science Studies*, volume 1, issue 1, p. 70.

³³ Ceburî, *Avârizü'l-ehliyye*, s. 211.

³⁴ Bkz. Bakara 2/233, 286; Nisâ 4/95; En'âm 6/152; A'râf 7/42, 157; Mü'minûn 23/62; Talâk 65/7.

³⁵ İbn Mâce, Talak, 16, 2045.

³⁶ Buhârî, Mevâkıtü's-Salât, 597; EbûDâvud, Salât, 11, 442.

³⁷ Suyûtî, Celâleddin Abdurrahman, *el-Eşbâh ve'n-nezâir*, Dâru'l-Kütübü'l-İlmiyye, Beyrût, 1990, I, 188.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013



şeytan sana unutturacak olursa, bu uyarıyı hatırlar hatırlamaz onların meclisini terk et, o zalim topluluk ile birlikte oturmal!" ayetidir.³⁸ Bu ayete göre, Kur'an ayetleri hakkında ileri geri konuşan insanların yanında bulunmak bir manada konuşulanları tasdik etme olacağı için günahıdır. Bu kişilere engel olunamıyorsa tepki olarak en azından oradan uzaklaşmak gerekir. Ancak o zalimlerle beraber oturmamak gerektiğini şeytan unutturursa hatırlar hatırlamaz kalkıp oradan uzaklaşmak gerekir. Bu İlâhi emri unutarak, onlarla bir süre beraber bulunmaktan dolayı ise sorumluluk yoktur.

Unutulduğu için yerine getirilmeyen bir borç sebebiyle muaheze edilip edilmemede borcun niteliği ve kaynağı da önemlidir. Meşru bir sebebe dayalı borçlar unutulduğunda uhrevî sorumluluk doğmazken, gayrimeşru sebeplere dayalı borçlanmalar unutulsa da uhrevî sorumluluk doğurmaktadır. Bu sebeple alışveriş ya da karz akdine dayalı borcunu ödemeyi unutup ölen kimsenin uhrevî sorumluluğu yoktur. Ancak gaspa dayalı borcunu ödemeyi unutanın ise uhrevî mesuliyeti vardır.³⁹

Unutmanın Fıkhi Hükme Etkisine Fürû' Fıkıhtan Örnekler

Oruç tutan kimse unutarak bir şey yediği zaman orucu bozulmayıp, oruçlu olma vasfı devam etmektedir.⁴⁰

Hayvan kesiminde Allah'ın adının zikredilmesi (tesmiye) gerekmektedir. Ancak tezkiyede unutulurak Allah'ın adı zikredilmezse hayvan helal olma vasfını kaybetmez.⁴¹

Unutarak abdestsiz namaz kılmak sahih olmaz. Namazın iadesi gerekir.⁴² Abdest aldığı anda bir uzvunu yıkamadığını farkeden kişinin, sadece unuttuğu uzvunu yıkaması yeterli olur.⁴³

Namazı, orucu, zekâtı, haccı, keffâreti veya adağı unutarak terk eden kimsenin kaza mükellefiyeti olduğunda ittifak vardır.⁴⁴

Namazda unutarak amel-i kesirde bulunmak, yemek-içmek veya konuşmak namazı bozar. Çünkü bu durumlar namaz kılanın kusuruna dayanmaktadır.⁴⁵

İmam Mâlik ve İmam Şâfiî'ye göre unutarak iftitah tekbir almayan musallinin namazı geçerli olmaz. Çünkü iftitah tekbiri namazın rûknüdür.⁴⁶

İhramlı iken unutarak avlanan, saç ve tırnak kesenden keffâret düşmez.⁴⁷ Hanefi mezhebine göre ihramlı iken unutarak cima yapan kişi günaha girmese de keffâret açısından kasten bu fiili işleyenden bir farkı yoktur. Şâfiî mezhebine göre ise oruca kıyasla ihramlı olduğu unutulurak yapılan cima, hac ibadetini fasid kılmaz.⁴⁸

³⁸En'âm 6/68.

³⁹Hamevî, Şehabeddin Ahmed, *Gamzu uyûni'l-besâir*, Beyrût, 1985, III, 295.

⁴⁰Kâsânî, Alâüddin Ebû Bekir b. Mes'ud, *Bedâ'i'u's-sanâi' fî tertibi's-şerâ'i'*, Dâru'l-Kütübi'l-İlmiyye, Beyrût, 1986, II, 90; İbn Kudâme, Ebû Muhammed Muvaffakuddin Abdullah, *el-Muğnî*, Kahire 1968, III, 131; Cüveynî, İmâmü'l-Haremeyn Rûknüddin Abdülmelik, *Nihâyetü'l-matlab fî dirayeti'l-mezheb*, Daru'l-Minhac, Beyrût, 2007, IV, 27.

⁴¹Abdülazîz el-Buhârî, *Keşfü'l-esrâr an Usûli'l-Pezdevî*, IV, 387.

⁴²Emir Padişah, *Teysirü't-tahrir*, III, 285.

⁴³Şeybânî, Ebû Abdullah Muhammed b. Hasan, *el-Hucce ala ehli'l-Medîne*, Beyrût, 1403 (h), I, 19; Sahnûn, Abdüsselâm b. Saïd et-Tenûhî, *el-Müdevvenetü'l-kübrâ*, Dâru'l-Kütübi'l-İlmiyye, Beyrût, 1994, I, 23.

⁴⁴Hamevî, *Gamzu uyûni'l-besâir*, III, 293; Suyûtî, *el-Eşbâh ve'n-nezâir*, I, 188; Kâsânî, *Bedâ'i'u's-sanâi' fî tertibi's-şerâ'i'*, V, 82.

⁴⁵İbn Abdisselâm, *el-Kavâidu'l-ahkâm fî mesâlihi'l-enâm*, II, 3; Hamevî, *Gamzu uyûni'l-besâir*, III, 295.

⁴⁶İbn Kudâme, *el-Muğnî*, I, 334.

⁴⁷Abdülazîz el-Buhârî, *Keşfü'l-esrâr*, IV, 389.

⁴⁸Serahsî, *el-Mebsût*, IV, 121.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013



Mü'tefikin unutarak itikâfı bozacak eylemde bulunması özür kapsamında olmaz. Çünkü itikâf hali, kişiye unutmaya mâni olacak hatırlatıcı bir nitelik taşımaktadır.⁴⁹

Yemin eden bir kimse unutarak yemine muhalif hareket etse, fakihlerin çoğunluğuna göre yeminini bozmuş olur. Çünkü yemin lafzı örfen mutlak nitelikte olup sadece hatırlama durumu ile mukayyed değildir.⁵⁰

Bir kimse, teşrik günlerinde namaz kılmayı unuttur da senenin diğer günlerinde hatırlayacak olursa namazın kazasından sonra tekbirleri de getirir. Ancak daha sonraki bir zaman diliminde namazı kaza ederse tekbir getirmez. Cemaatle namaz kılarken teşrik tekbirini imam unutursa, muktedirlerin bu tekbirleri getirmeleri gerekir.⁵¹

Tavafi yaparken bir veya birkaç şavtı unutan kimse Mekke'de olduğu sürece eksik kalan şavtlarını tamamlaması gerektiği hususunda fakihler arasında ittifak vardır. Mekke'den ayrılıp kendi ülkesine ulaşınca Ebû Hanife'ye göre dem cezası ile eksiklik giderilir. Bazı fakihlere göre ise o kişinin dönüp eksik kalan şavtlarını tamamlaması gerekir.⁵²

Mâli sorumluluklarda unutma, mükellefiyeti düşürmez.⁵³ Yiyecek maddesi satıp da unutarak bu sattığı maldan yiyen kimseye bu davranışından dolayı günah yoktur. Ancak başkasına ait olan hakkı tazmin mükellefiyeti vardır. Çünkü tazminat mükellefiyeti unutma ile sâkit olmaz.⁵⁴

Hevâ ve hevesi peşinde koşması sebebiyle ibadetleri unutmak mükellefiyeti düşürmez. Bu sebeple oyun eğlence içinde olduğundan dolayı namaz kılmayı unutan kişinin bu hâli sıklıkla vuku bulursa fiskına hükmedilir ve şahitliği kabul olunmaz.⁵⁵

Bir kimseye emanet bırakılır ve sonra bu unutulursa hatırlandığı zaman geçen sürenin zekâtı hakkında Hanefî Mezhebi, emanet bırakılan kişi tanıdıklardan biri ise zekât gerekeceği, ancak tanıdıklardan değilse o malın zekâtının olmayacağını savunmaktadır. Böyle bir ayırıma gidilmesinin temel sebebi, tanıdıkta emanetin unutulmasının nadir olması ve ona istenildiği zaman ulaşma imkânının bulunmasıdır.⁵⁶

Değerlendirme

Fertlerin hukukî ve kanunî haklara sahip olup borçlanma yükümlülüğünün bulunması ehliyet kavramı ile ifade edilmektedir. Haklara sahip olmak ile hakları kullanmaya ehil olmak birbirinden farklı nitelik taşıdığı için hukukî bir istilâh olan ehliyet, vücûb ve edâ ehliyeti olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Kişinin lehine ve aleyhine olan meşrû hakların lüzumuna elverişli olması vücûb ehliyetini tanımlarken; insanların hukuken meşrû nitelikte eylemde bulunabilmesi edâ ehliyetini ifade etmektedir. Vücûb ehliyeti insaniyet vasfına dayanırken, edâ ehliyeti akıl ve yaş olgunluğuna istinad etmektedir.

İnsanların gelişimi bir tekâmül seyri izler ve belirli bir sürede olgunluğa erişir. Bu sebeple doğum ile başlayıp ergenlik ve rüşt çağına kadar süren zaman diliminde edâ ehliyeti aşama aşama gelişim gösterir. Edâ ehliyetine sahip olunduktan sonra da ortaya çıkan engeller sebebiyle edâ ehliyetinde noksanlık ya da tamamen kaybetme söz konusu olabilmektedir. Ehliyet ârizaları semavî

⁴⁹Ceburî, *Avârızü'l-ehliyyeinde'l-usûliyyin*, s. 212.

⁵⁰İbn Abdisselâm, *el-Kavâidu'l-ahkâm fî mesâlihi'l-enâm*, II, 3.

⁵¹İbnü'l-Hümâm, Kemalüddin Muhammed b. Abdulvâhid, *ŞerhuFethu'l-kadir*, Beyrût, t.y. II, 83.

⁵²İbnRüşd, Ebû'l-Velîd Muhammed b. Ahmed, *Bidâyetü'l-müctehid ve nihâyetü'l-muktesid*, Dâru'l-Hadis, Kahire, 2004, II, 137.

⁵³Sibâî, *el-Ahvâlü's-şahsiyye*, s. 21.

⁵⁴İbn Abdisselâm, *el-Kavâidu'l-ahkâm fî mesâlihi'l-enâm*, II, 3.

⁵⁵Zerkeşi, Ebû Abdullah Bedreddin Muhammed b. Bahadır, *el-Bahru'l-muhîr fî usûli'l-fikh*, Vizaretü'l-Evkaf ve's-Şuûnî'l-İslâmiyye, Kuveyt, 1992, I, 352.

⁵⁶Kâsânî, *Bedâ'i'u's-sanâi' fî tertîbi's-şerâ'i'*, III, 402.

ve kesbî olarak ikiye ayrılır. Semavî ehliyet ârizaları; delilik, çocukluk, ateh, unutmama, uyku, bayılma, kölelik, maraz'ul-mevt, hayız, nifas ve ölümdür. Kesbî ehliyet ârizaları ise; cehalet, sefeh, sarhoşluk, hezl (şaka), hata, sefer ve ikrahtır.

Edâ ehliyetinin semavî ehliyet ârizalarından kabul edilen unutmama, Allah hakları kapsamındaki sorumluluklarda, insana hatırlamayı sağlayacak şartların ve durumların olmaması halinde mazerete neden olabilmekte iken, kul haklarında özür ve mazeret niteliği taşımamaktadır. Unutmama, kişinin sorumluluğunda olup yapması gereken fiilin vücûbiyetini ortadan kaldırmadığı için kaza olarak yerine getirme mükellefiyeti vardır.

Fıkıh kitaplarının ibâdât, muamelât ve ukubât bölümlerinde unutmamanın fikhî hükümlere tesiri örneklerle ayrı ayrı ele alınmış, unutmama sebebiyle eksik kalan ibadetin veya hukukî eylemin nasıl tamamlanacağı açıklanmıştır. Kişinin taksirine dayanmayan durumlarda unutkanlık, hükümlerde kolaylık ilkesi çerçevesinde değerlendirilmiştir. Bir akitte unutmama sebebiyle taraflardan biri zarar görmüşse bu zararın kaldırılmasına yönelik hükümler ortaya konulmuştur. Böylelikle borçlunun unutmaması sebebiyle hak kaybına uğrayanlar kişilerin hakları da korunmuştur.

Mükellef olduğu ibadetleri unuttuğu için yerine getirmeyenlerin cezaya muhatap olması insanların gücünün üstünde sorumluluk üstlenmesi anlamına gelir. Allah Teâlâ, kullara gücünün üstünde sorumluluklar yüklememiştir. Unutmama kişinin iradesini kullanıp bilerek yaptığı bir davranış olmadığından dolayı uhrevî sorumluluğa yol açmayacaktır. Buna göre unutarak bir ibadeti yapmayan kişinin kaza mükellefiyeti olmakla birlikte, zamanında edâ etmemesi sebebiyle uhrevî ceza söz konusu olmayacaktır. Bu durum İslâm'ın insanın fitratını dikkate aldığını, unutmama gibi zaaf niteliği taşıyan durumlarda kolaylık hükümlerinin esas olacağını göstermektedir. Bu hükümler aynı zamanda fıkıhın hayatın her aşamasını tüm ayrıntısı ile ele aldığını, ortaya çıkabilecek ve yaşanabilecek her durum ve şarta yönelik çözümler ihtiva ettiğini ortaya koymaktadır.

KAYNAKÇA

- ABDÜLAZİZ el-BUHÂRÎ, Alaüddin Abdülazîz b. Ahmed (v.730), *Keşfü'l-esrâr an Usûli'l-Pezdevî*, Dâru'l-Kitâbi'l-İslâmî, Kahire, t.y.
- BUHÂRÎ, EbûAbdillah Muhammed b. İsmâil (v.256), *Sahîhu'l-Buhârî*, Dâru'lbn Kesir, Beyrût, 1993.
- CEBURÎ, Hüseyin Halef, *Avârizü'l-ehliyyeinde'l-usuliyyîn*, Mekke, 1988.
- CÜRCÂNÎ, Ebû'l-Hasan Seyyid Şerif Ali b. Muhammed (v.816), *Ta'rifât*, Dâru'l-Kitâbi'l-Arabî, Beyrût, 1405.
- CÜVEYNÎ, İmâmü'l-Haremeyn Rüknüddîn Abdülmelik (v.478), *Nihâyetü'l-matlab fi dirayeti'l-mezheb*, Dâru'l-Minhac, Beyrût, 2007.
- DİBÂNÎ, Abdülmecid Abdülhamid, *el-Minhâcü'l-vâdih fi ilmi usuli'l-fikh ve turukuistinbatil-ahkâm*, Bingazi, 1995.
- EBÛ DÂVÛD, Süleyman b. el-Eş'as (v.275), *Sünen*, Dâru'l-Kitâbi'l-Arabî, Beyrût, t.y.
- EMİR PADİŞAH, Muhammed Emin b. Mahmûd (v.972), *Teysirü't-tahrîr*, Dâru'l-Fikr, Beyrût, t.y.
- FERFUR, Salih-Abdüllatif, Muhammed, *el-Veciz fi usûliistinbatil-ahkâm fi ş-şeriatil-İslâmiyye*, Dimaşk, 1985.
- GÜNAY, İlhami, "Kur'an-ı Kerim'de Gençlerin Bedeni-Hareki Gelişimi ve Eğitimi" *The Journal of Academic Social Science Studies*, volume 1, issue 1, winter 2008, p. 67-79.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013



- HABBÂZÎ, Ebû Muhammed Ömer b. Muhammed (v.691), *el-Muğnî fî usulî'l-fikh*, Câmiatü Ümmi'l-Kurâ, Mekke, 1983.
- HÂCÎ, Ahmed el-Kürdî, *el-Ahvâlü's-şahsiyye: el-ehliyye, ve'n-niyâbetü's-şer'iyye*, Dimaşk, 1989.
- HAMEVÎ, Ebü'l-Abbas Şehabeddin Ahmed, *Gamzuuyûni'l-besâir: Şerhu Kitâbi'l-eşbâh ve'n-nezâir*, Dâru'l-Kütübi'l-İlmiyye, Beyrût, 1985.
- HEYET, *Mevsuatü'l-ahvâli's-şahsiyye*, Dâru'l-Vefa, Mansure, 1988.
- İBN ABDİSSELÂM, Ebû Muhammed İzzeddin Abdülazîz (v.660), *el-Kavâidu'l-ahkâm fî mesâlihi'l-enâm*, Mektebetü'l-Külliyâti'l-Ezheriyye, Kahire, 1991.
- İBN KUDÂME, Muvaffakuddin Abdullah b. Ahmed (v. 620), *el-Muğnî*, Kahire, 1968.
- İBN MÂCE, Muhammed b. Yezid el-Kazvinî (v.273), *Sünen*, Dâru'l- Fikir, Beyrût, t.y.
- İBN RÜŞD, Ebü'l-Velîd Muhammed b. Ahmed el-Hafîd (v.595), *Bidâyetü'l-müctehid ve nihâyetü'l-muktesid*, Dâru'l-Hadis, Kahire, 2004.
- İBNÜ'L-EMİN, Mahmud Esad, *Telhis-u usul-i fikh*, Yasin Yayınevi, İstanbul, 2002.
- İBNÜ'L-HÜMÂM, Kemalüddin Muhammed b. Abdulvâhid (v. 861), *Şerhu Fethu'l-kadîr*, Dâru'l-Fikr, Beyrût, t.y.
- KAMALI, Muhammed Hashim, *Principles of Islamicjurisprudence*, The Islamic Texts Society, Cambridge, 1991.
- KARAMAN, Hayreddin, *Fıkıh Usulü*, Ahmed Said Matbaası, İstanbul, 1964.
- KÂSÂNÎ, Alâüddin Ebû Bekir b. Mes'ud (v.587), *Bedâ'i'u's-sanâi' fî tertîbi's-şerâ'i'*, Dâru'l-Kütübi'l-İlmiyye, Beyrût, 1986.
- KÖSE, Saffet, *İslâm Hukukunda Hakkın Kötüye Kullanılması*, MÜİF Vakfı Yayınları, İstanbul 1997.
- MERGİNÂNÎ, Ebü'l-Hasan Burhanuddin Ali b. Ebû Bekir (v.593), *el-Hidâye şerhu Bidâyeti'l-Mübedî*, Dâru'l-Hyâi't-Turâsi'l-Arabî, Beyrût, t.y.
- MOLLA FENÂRÎ, Şemseddin Muhammed b. Hamza (v.834), *Fusulü'l-bedâyi' fî usûli's-şerâ'i'*, İstanbul, 1872.
- NESÂÎ, Ahmed b. Şuayb (v.303), *Sünen*, Haleb, 1986.
- NYAZEE, Imran Ahsan Khan, *Islamic Jurisprudence*, The International Institute of Islamic Thought, Kuala Lumpur, 2003.
- ÖZSUNAY, Ergun, *Gerçek Kişilerin Hukuki Durumu*, İstanbul, 1974.
- SAHNÛN, Abdüsselâm b. Saîd et-Tenûhî (v.240), *el- Müdevvenetü'l-kübrâ*, Dâru'l-Kütübi'l-İlmiyye, Beyrût, 1994.
- SELMAN, Nuh Ali, *İbrâü'z-zimmemin hukuki'l-ibâd*, Dâru'l-Beşir, Amman, 1986.
- SERAHSÎ, Şemsüleimme Muhammed b. Ahmed (v.483), *Usûl*, Dâru'l-Kitâbi'l-İlmiyye, Beyrût, 1993.
- _____, *el-Mebsût*, Dâru'l-Ma'rife, Beyrût, 1993.
- SİBÂÎ, Mustafa-Sabbağ, Abdurrahman, *el-Ahvâlü's-şahsiyyefi'l-ehliyyeve'l-vasiyyeve't-terekat*, Dimaşk, 1970.

- SUYÛTÎ, Celâleddin Abdurrahman b. Ebû Bekir (v.911), *el-Eşbâh ve'n-nezâir fî kavâid ve furûufikhi's-şâfiyye*, Dâru'l-Kütübi'l-İlmiyye, Beyrût, 1990.
- ŞEYBÂNÎ, Ebû Abdullah Muhammed b. Hasan (v.189), *el-Hucce ala ehli'l-Medîne*, Beyrût, 1403(h).
- TEFTAZÂNÎ, Sa'deddin Mesud b. Ömer, *Şerhu't-Telvihalâ't-Tavdih*, Dâru'l-Kütübi'l-İlmiyye, Beyrût, 1996.
- UZUNPOTALCI, Mustafa, "İslâm Hukukunda Ehliyeti Daraltan veya Ortadan Kaldıran Sebepler", *İslâm Hukuku Araştırmaları Dergisi*, sy. 9, s. 67-100, Konya, 2007.
- ZERKA, Mustafa Ahmed, *el-Fıkhü'l-İslâmî fî sevbihi'l-cedid*, Dâru'l-Fikr, Dımaşk, 1967.
- ZERKEŞÎ, Ebû Abdullah Bedreddin Muhammed (v.794), *el-Bahru'l-muhît fî usûli'l-fikh*, Vizaretü'l-Evkaf ve's-Şuûni'l-İslâmiyye, Kuveyt, 1992.
- ZEVLİLER, Aydın, *Medeni Hukuk*, Savaş Yayınları, Ankara, 1992.
- ZEYDÂN, Abdülkerim, *el-Vecîz fî usûl'l-fikh*, Mektebetü'l-Besâir, Beyrût 1986.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013





GAZZÂLÎ, NIETZSCHE VE FOUCAULT'DA GÜÇ-HAKİKAT İLİŞKİLERİ ANALİZİ*

*Muhammet ÖZDEMİR***

ÖZET

Bu çalışmada, Ebû Hâmid el-Gazzâlî, Friedrich Nietzsche ve Michel Foucault'nun analizlerinden hareketle güç ile hakikat arasındaki ilişkiler incelenmektedir. Gazzâlî, insanların çoğunluğunun güç ve başarıya bakarak davrandıklarını ve güçlü ve başarılı olanın hakikatini hakikat olarak aldıklarını öne sürmektedir. Nietzsche, insan varoluşundaki temel kavramın güç istenci olduğunu ve yaşamın güce erişmeyle ilgili bir süreç olarak okunması gerektiğini iddia etmektedir. Foucault ise, bilgi ile iktidarın birbirini zorunlu olarak içerdiğini düşünmektedir. Ona göre tek istisna, "parrhesia" kavramının tahlilinden elde edilebilir. Üç düşünür de, hakikatin idealize edilmiş bir kavram olarak incelenmesine karşıdırlar. Onlara göre hakikat, güçle ilişki halindeki bir insan varoluşunda tahlil edilmelidir. İnsanın dışında ve onun üstünde bir kesin bilgi olarak hakikat var değildir. Hakikat, insanın tarihsel serüveninde ve varoluşsal detaylarda aranmalıdır. Güç ile hakikat arasındaki ilişkilerin analizi, bizim bilgi ile kurduğumuz bütün münasebetlerin gözden geçirilmesini gerektirecek ölçüde önemlidir. Aynı zamanda güç, insanlar arasındaki örtük bir hukukun da ortak ölçütü durumundadır. İnsanlar dilsel alışkanlıklarında gücün etkisinde olduklarını ele vermektedirler. Hakikatin güç üzerinden incelenmesi, ondaki insani bileşenlerin açığa çıkarılması bakımından da önemlidir. Hakikat, güç kavramından ayrıştırılarak ele alınamaz. Güç, özellikle bazı tarihsel zamanlarda hakikatin temel ölçüsü olarak iş görmektedir. İşte bu çalışmada, Gazzâlî, Nietzsche ve Foucault'nun güç ile hakikat arasındaki münasebetlere dair analizlerinden hareketle aktüel bir hakikat eleştirisine girilmiştir ve hakikatin içeriği yeniden inşa edilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Güç, Bilgi, Hakikat, Gazzâlî, Nietzsche, Foucault.

* Bu çalışma, Dicle Üniversitesi tarafından 21-23 Kasım 2013 tarihlerinde Diyarbakır'da düzenlenen 1. Uluslararası "Siyasal İletişim, Demokrasi ve Yeni Süreçler" Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri içeriğinin önemli oranda eklemeler ve çıkarmalar yapılarak geliştirilmiş bir halidir.

Bu makale Crosscheck sistemi tarafından taranmış ve bu sistem sonuçlarına göre orijinal bir makale olduğu tespit edilmiştir.

** Yrd. Doç. Dr. İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Fakültesi Felsefe Bölümü, El-mek: muhammetozdemir34@yahoo.com

THE ANALYSIS OF RELATIONS BETWEEN THE POWER AND THE TRUTH IN AL-GHAZZÂLÎ, NIETZSCHE AND FOUCAULT

ABSTRACT

In this study, it is examined the relationship between power and truth by moving from the analyses of Abû Hâmid al-Ghazzâlî, Friedrich Nietzsche and Michel Foucault. Al-Ghazzâlî claims that the majority of people act by looking at the power and success and they take up seriously the truth of whose power and success as a truth. Nietzsche alleges that will to power is the basic concept of human existence and life should be read being as a process which is related to achieve to power. Foucault thinks that the knowledge and the power contain necessarily each other. According to him, the only exception of this can be obtained from an analysis of concept of "parrhesia". These three authors are against examining of truth as an idealized concept. According to them, the truth should be analyzed in human existence which is related to power. There is not the truth outside of human and outstanding of human being as a precise knowledge. The truth should be sought in the human's historical adventure and the details of his existential details. The analysis of relations between the power and the truth is so important that it will require all relations which we have established about knowledge to review. Also the power is a common criterion of implicit law among people. People reveal that they are influenced by the power with their linguistic habits. To deconstruct the truth by examining the power is also important for clarifying the humanitarian components in it. The truth cannot be understood by being decomposed with the power. The power is understood the primary measure of truth especially in some historical times. Hence in this study, it is embarked to a critique of actual truth and it is reconstructed the content of truth by moving from al-Ghazzâlî's, Nietzsche's and Foucault's analysis of relations between the power and the truth.

Key Words: The Power, Knowledge, The Truth, al-Ghazzâlî, Nietzsche, Foucault.

Giriş

Bu çalışmanın amacı, yenedünyanın toplumsal ilişkilerinde gizil kalan hukuki bir ayrıntı olarak güç ile hakikat arasındaki ilişkileri, Ebû Hâmid el-Gazzâlî (1058-1111), Friedrich Nietzsche (1844-1900) ve Michel Foucault'nun (1926-1984) örnek analizleri üzerinden açığa çıkarmak ve tartışmaya açmaktır. Felsefe tarihinde yer alan ve kapsamımızı ilgilendiren çok sayıdaki filozoftan özellikle bu üçünün seçilmesinin gerekçesi, onların aynı zamanda söylemler ve pratikler arasındaki örtük münasebetlere de ziyadesiyle yoğunlaşmış olmalarıdır. İçerisinde bulunduğumuz dönemin insani koşullarında topluma katılımın meşruiyeti açık bir beyan üzerinden gerçekleştiği halde genellikle bireyler pek hissettirilmeyen bir istikrarla güvensizlik üzerine temellenmiş bir metafizikten ilham alarak davranmaktadırlar. Söz konusu metafizik, bir başkasına ve bazen kendi benliğine duyulan güvensizlikle gücün merkezde bulunduğu bir hukuku toplumsal sözleşmenin bilinçaltı haline getirmektedir. Biyolojik ve psikolojik olarak ayrıcalık edinmeyi hedefleyen ve ancak böyle bir yolla güvensizliğin verdiği varolamama olasılığını yeneceğini varsayan bireyler, varolmak gereksiniminin bizatihi kendisinden kaynaklanan bir bağlam olarak hakikati güce

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013



endeksli hale getirmektedirler. Böylelikle toplumsal sözleşmelerde örtük bir hukuki ayrıntı olarak güç ile hakikat birbirini psikolojik açıdan içerir hale gelmekte ve iki kavram arasında felsefi bir tahlil yapmak lüzumlu olmaktadır. Gazzâlî, mevzubahis olan sosyolojiden genel bir epistemoloji türetmekte; Nietzsche, verili toplumsal durumdan etik için psikanalitik bir çıkarsamada bulunmakta ve Foucault ise, eleştirel bir bağlamda bilginin iktidar tarafından manipüle edildiğini dile getirirken aynı zamanda olması gereken epistemolojinin (hakikat) özerklik imkânını psikolojik olarak iptal etmektedir. Çalışmada önce güvensizlik, güç ve hakikat kavramları tanımlanacak, ardından her bir filozofun güç-hakikat ilişkilerine dair analizine yer verilecek ve sonra yeni toplumsal meşruiyet normlarında örtük olarak iş gören metafizik duruma yer verilecektir. Böylece dil ve düşünce, niyet, söylem ve kasıt, değer yargıları (hüküm) ve davranış arasındaki psikolojik ayrıntıların ortaya çıkarılması; ayrıca toplum içerisinde gizliden gizliye onaylanan güvensizliğin ve gücü kutsamanın açığa vurulması hedeflenmektedir.

1- Psikanalitik Olarak Güven ve Felsefi Olarak “Güç” ve “Hakikat” Kavramları

Varoluşçu felsefelerden ve nispeten psikanalizden yola çıkılarak yapılan bir tanımda insan, biyolojik olarak ölmek için ve psikolojik olarak meşgul olmak için yaşayan ve bunun bilincinde olan varlık şeklinde tanımlanmıştır. Tanımın iki temel bileşeninden birinde ölüm olgusunun biyolojik temeli, diğerinde ise, ölüm düşüncesinin ertelenmesi amacına matuf olmak üzere anlık meşguliyet olgusunun psikolojik temeli ön plana çıkarılmış ve insandaki öz bilinç, biraz da söz konusu iki temel gerçekliğin başka insanlarla birlikte yaşanılan dünyayı var kılmasına bağlanmıştır (Özdemir, 2013: 12-13). Burada ise ölüm olgusu ve meşguliyet gereksinimi ile varoluşsal güvenlik ihtiyacı arasındaki ilişkiler üzerinden güç ve hakikat kavramlarının tanımlarına ulaşılmaya çalışılacaktır.

Öncelikle psikanalitik olarak “güven” kavramının tanımlanması lüzumludur. Çünkü “güven”, dil içerisinde kalınarak yapılan düşünsel faaliyetlerde –bazen yeterince açığa vurulmamakla beraber- kilit bir rol oynamaktadır. Günümüzde toplumbilimin en fazla üzerine eğildiği psikolojik nitelikli ve merkezi temalardan biri olarak kendini belirginleştiren “güven”in, yukarıda sunduğumuz insan tanımıyla bir münasebeti bulunmaktadır. Sigmund Freud, *Totem ve Tabu*’da, sonradan saygı ve nefrete ayrıştığını dile getirdiği korku ve saplantı gibi temel insan davranışlarının ölüm temasından kaynaklandığını öne sürmektedir ve ona göre felsefenin de esas konusu ölüm olmalıdır (Freud, 2012: 48, 95, 117, 131). Nitekim Martin Heidegger, *Varlık ve Zaman*’ın ikinci bölümünü tamamıyla ölüme ayırmaktadır ve ona göre insan, öncelikle “ölüme yönelik varlık”tır. Heidegger, insan varoluşunu, onun dünyaya yönelik algısını, merakını, çeşitli davranışlarını ve bir bütün olarak meşguliyetlerini doğrudan ölüm kavramını tahlil ederek anlamaya çalışmakta ve “varolanın keşfedilmişliği” olarak karşıladığı hakikati ölüme yüklem yapmaktadır (Heidegger, 2008: 267-272).

İnsan daha bebekliğinden itibaren başka insanların varlığına ihtiyaç duyduğunu fark etmekte ve böylelikle onun için bir kişilerarası iletişim veya toplumsallık tarzı doğal bir gerçeklik haline gelmektedir. Toplumsallığın başladığı en azından ilk bilinçli zamandan itibaren birey, biyolojik ölüm gerçekliğini bertaraf etmek ve psikolojik meşguliyet ihtiyacını gidermek konusunda bir teminat arayışına girmektedir. Bireyin tek başına incelenmesi gereken bir birim olduğunu reddeden ve onun kaçınılmaz varoluş alanlarının ancak toplumsallıklar üzerinden izlenebileceğini düşünen Harry Stack Sullivan, kişilerarası psikanaliz üzerinde çalışmış ve her birimizin yaşamda artan kaygıya paralel çeşitli örtük “güvenlik operasyonları” geliştiriyor olduğumuzu öne sürmüştür. Sullivan’ın kendi psikanalitik incelemelerinde andığı ve güvenlik operasyonlarının günlük yaşamda açığa çıkması ve sürekli işler olmasıyla ilgili verdiği tüm örnekler -bir kaplandan korkmak gibi-, ölüm duygusunu dolaylayan örnekler olarak görülmektedir. Ona göre -insanın iki temel gerçekliğinden biri olan biyolojik nitelikli ölüm üzerinden kavramaya çalıştığımız- güven, yaşamda

karşılaşılan veya karşılaşılmaması muhtemel her türlü kaygı için bireyin önceden geliştirmiş olduğu bir “kendini korumaya alma” veya daha açık bir deyişle, bir “kendini ölümlle dolaylanmış her türlü kaygıdan uzak tutma imkânı” olarak anlaşılabilir (Mitchell&Black, 2012: 67-82). Sullivan’ın incelemeleri göz önünde bulundurulduğunda “güven” kavramı, doğrudan veya dolaylı olarak ölüm düşüncesine bağlanan “risk” kavramı ve onun tam karşısında bulunan “riskin bertaraf edilmiş olması beklentisi” üzerinden anlaşılabilir görünmektedir. Nitekim çağdaş Alman sosyolog Niklas Luhmann, “güven”in ancak modern dönemlerde görebildiğimiz “risk” kavramı üzerinden anlaşılabilirliğini ifade ederek, onu, toplumsal yaşamda beklentilerin boşa çıkmayacağını ayırtında olmakla karşılamaya çalışmaktadır (Giddens, 2012: 32-33). O halde “güven”i, ölüm temasıyla ilişkili herhangi bir dilsel kaygıya ilişkin –biyolojik veya psikolojik temelli her türden kaygı dilsel kaygılara girer- emin olma durumu veya beklentinin karşılanma hali olarak tanımlayabiliriz.

İnsancıl psikolojinin öncüsü kabul edilen Abraham Maslow’a göre, her bir insanın kendini gerçekleştirilmeye yönelik doğuştan gelen bir eğilimi bulunmaktadır ve söz konusu eğilim, ikinci sırasında güvenliğinin olduğu bir çeşit ihtiyaçlar hiyerarşisi temeli yaratmaktadır (Schultz&Schultz, 2007: 672-673). Maslow’un kendini gerçekleştirme dediği insani olguyu biz –yukarıdaki insan tanımımıza sadık kalarak-, biyolojik ve psikolojik gerçekliklerden kaynaklanan ihtiyaçların temini olarak anlayabiliriz. Mevzubahis olan ihtiyaçların temini, bir güven gereksinimini dolaylamakta ve böylelikle güven, aslında temel ihtiyaç haline gelmektedir. Yani toplumsal yaşama olan mecburiyetini sürekli yenileyen bireyin kendini gerçekleştirebilmesi için güven gereksinimi öncelikli bir talep haline gelmektedir. Örneğin Niklas Luhmann ve Anthony Giddens açısından modern toplum, bireyin güvenlik taleplerini karşılayan ve onu huzurlu kılan bir dünyaya gönderme yapmamaktadır. Çünkü Luhmann’a göre birey, modern toplumlarda, karşı karşıya kaldığı karmaşıklık, düzensizlik ve istikrarsızlıkla güven duygusunu dolaylayan çeşitli aidiyetlerinden arınmakta ve böylece onun açısından her seferinde güven analizlerinin ivediliği söz konusu olmaktadır. Giddens’a göre ise birey, modern toplumlarda, güven talebinin karşılık bulmasıyla ilgili sabitler veya hayatı sağlıklı izleyebileceği ölçütler aramaktadır ve söz konusu sabitler veya ölçütler bulunmadığında “varoluşsal güvensizlik” (ontolojik güvensizlik) ortaya çıkmaktadır (Çelik, 2007: 60-61; Giddens, 2012: 83-84). Her iki sosyologun da modern toplum özelinde üzerinde durdukları müşterek tema, güvenlik talebinin karşılanmaması durumunda birey açısından gelişen ölçütsüzlük durumudur. Freud, söz konusu ölçütsüzlük durumunun genel bir durum olduğunu varsaymakta ve insanların, bilinçli zamanlarında rol yaptıklarını (“sözde davranış”) ve ancak bilinçsiz zamanlarında kendileri gibi davrandıklarını (“aslında davranış”) öne sürmektedir. Onun bakışı açısından ancak evcilleştirilmiş ve saplantı edinmiş bireyler, yasaklanmışlardan uzak durarak sözde davranışlar sergilerler (Freud, 2012: 82). Freud’un görece indirgemeci davrandığı insanlık durumu, bizim güven kavramı üzerinden “güç” ve “hakikat” kavramlarının anlamlarını felsefi olarak açığa çıkarmamız için uygun görünmektedir.

İngiliz filozof ve siyaset kuramcısı Thomas Hobbes, “güç”ü, genel olarak ele alındığı takdirde iyi gibi görünen gelecekteki bir şeyin elde edilmesine yarayan araç olarak tanımlamaktadır. Ona göre, biri “doğal”, diğeri de “araçsal” olmak üzere güçler ikiye ayrılmaktadır. Bedenin veya zihni melekelerin üstünlüğü bağlamında doğuştan edinilmiş sağduyu, maharet, hitabet, cömertlik ve soyluluk gibi özellikler birinci çeşit güce; doğal olanlar veya talih yoluyla sonradan edinilmiş mal mülk, şöhret ve dostluk gibi güçler ise ikinci çeşide girmektedir. Hobbes, popülariteden başarıya, devletten korku ve sevgiye yol açan çeşitli niteliklere kadar birçok şeyi “güç” içinde sıraladığı halde bilimlerin –az sayıda insan açısından (uzmanlar arasında) bir kıymet ölçüsü yarattığı gerekçesiyle- büyük bir güç olmadığını öne sürmektedir. Onun, “değer” kavramını da tamamen “güç” kavramı üzerinden tanımlaması ve bir insanın fiyatı veya gücünün kullanımı için verilmesi gereken şey olarak karşılaması önemli bir ayrıntıdır (Hobbes, 2011: 72-

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013



74). Hobbes'un anlamsal ve düşünsel önerilerini görece daha somut hale getirmek için yukarıdaki insan tanımımız ve güvenden anladığımız üzerinden yürüebiliriz. Biyolojik ve psikolojik gerçeklikleri bağlamında çeşitli doğal gereksinimlerinden kısaca söz ettiğimiz insanın, söz konusu gereksinimlere ulaşabilmesi veya onları giderebilmesi için biriktirdiği veya sahip olduğu yeterliliğe "güç" diyebiliriz. Yani "güven" ne denli doğal bir kavramsa benzer şekilde "güç" de insanın doğal koşullarından kaynaklanan ve tüm olumsuz çağrışımlarına rağmen nötr olan bir kavramdır. Toplumun kendi doğal gereksinimlerini karşılamasıyla ilgili olarak bir beklenti (güven) içerisine giren birey, söz konusu beklenti boşa çıkacak nitelikte kararsızlaştığında bir özyeterlilik ihtiyacı hissedecek ve böylelikle "güç" onun için daha güncel bir anlam kazanacaktır. Mesela Luhmann ve Giddens'in betimledikleri tarzda varoluşsal güvenliğin belirsizleştiği bir toplumda birey, güvenin karşılıklılığı yerine güç unsurunun karşılıklılığı üzerinden kendince doğal bir metafizik yaratacaktır ve Hobbes'un işarette bulunduğu tarzda söz konusu karşılıklılık bir çeşit veya birçok çeşitten "değer"i tetikleyecektir. Bu şekilde anlamayı tercih ettiğimiz "güç" içeriği, Aristoteles'in "güç"e ilişkin tanımlarından tümünü psikolojik açıdan kapsamakla birlikte esas olarak üçüncü tanımına karşılık gelmektedir (Aristoteles, 1996: 262).

Çalışmamızın kapsamını oluşturan üç düşünürden birisi olan Friedrich Nietzsche, -daha sonra yine döneceğimiz tarzda- "güç" üzerine yaptığı tahlillerin içerisinde, kendine boyun eğemeyene emredileceğini (ya efendi ya köle), insanın gerçekte güce erişmeye adanmış bir yaşam sürdürdüğünü ve yapmak ve yaratıcı olmak için önce güce dayanarak yıkmak gerektiğini söylemekte; bu arada neticede söz konusu tahlilleri insan binasına (doğa) ait birer "hakikat" olarak nitelendirmektedir (Nietzsche, 2007: 152-156). Göreli birçok hakikat algısı ve içerimi bulunmakla beraber -mesela Heidegger için hakikat, yukarıda temas ettiğimiz şekilde "keşfedilen"dir, insanın keşfettiğidir; yani dile gelendir- Nietzsche'nin betimlediği tarzda "hakikat", esas itibarıyla insan doğasına veya hayata dair "doğru durum" veya "doğa"dır. Nitekim İbn Sînâ, "hakikat"ın Arapça kökü olan "hakk"ı tanımlarken, onun, genel olarak alındığında dış dünyadaki varlık, sürekli varlık anlamına geldiğini; bu bağlamda Tanrı'nın da bizzat sürekli hak olduğunu belirtmektedir (İbn Sînâ, 2004: 46). "Doğru", "olgu", "gerçek" ve "varolan" gibi çeşitli sözcüklerle eşanlamlı olarak kullanılabilen "hakikat"ın bizim açımızdan genel geçer bir doğa durumu olarak karşılanmasının gerekçesi, insanların onu genellikle dildeki meşru her türlü akli faaliyetin karşı konulmaz otoritesi ve ölçütü olarak almalarıdır. Çağımızda öznel hakikatlerin çeşitli çoğul hakikatlere psikolojik olarak yer açmasının ötesinde genellikle insanlar ortak sabitler üzerinden konuştuklarını varsayarlar ve anlamların iletişimi böylece güvenceleşmektedir. Mevzubahis olan ortak sabitler bizim açımızdan bir hareket noktası olarak iş görmekte ve aynı zamanda biz, toplumsal durumun doğal olarak varsayılması manasında bir "hakikat" içerimine işarette bulunmaktayız. İnsanın biyolojik ve psikolojik gereksinimlerini karşılarken doğal olarak sergilemek durumunda kaldığı çeşitliliklerin tümünü birden "hakikat" kavramı altında anlamayı önerirken bunun bir çeşit olgusal hakikatten fazlasını imlediğini anımsatmak istiyoruz.

Şimdi doğrudan kapsama alanımızda bulunmayan birkaç metin üzerinden "güç" ve "hakikat" kavramları arasındaki ilişkilendirmeleri örnekleyebiliriz. Böylece "güven" kavramının ne denli merkezi bir işlev üstlendiğini daha iyi gösterebilecek ve "güç" ile "hakikat"ı de daha iyi anlayabileceğiz. Felsefe tarihinde çok değer verilen metinlerden iki tanesi, kendi toplum kuramlarına "güç" ile "hakikat" arasındaki bir ilişkiyi betimleyerek başlamaktadırlar. Platon'un *Devlet*'i ve Jean-Jacques Rousseau'nun *Toplum Sözleşmesi*, güçlü olanın haklı olup olmadığını, güçlünün işine gelenin doğru olup olmadığını veya güç ile hak sahibi olmak arasında örtük olarak kurulan olgunun aslında bir hakikat olup olmadığını tartışarak analizlere başlamaktadırlar. Platon'un eserindeki tüm tartışmaların kaynağı şu sözde dile gelmiştir: "Doğruluk, güçlünün işine gelendir." Rousseau'nun kitabında ise, sürekli tahlil edilen tema benzerdir: "Madem güçlü her zaman haklıdır, öyleyse yapılacak şey, her zaman güçlü olmaya bakmaktır." İki eser de olgusal

bakımdan esin kaynağı niteliğinde olan söz konusu kabulleri yıkacak birer sistem inşa etmeye çalışmakta ve daha yakın bir dönemde yazmış olan Rousseau, adalet ve faydanın anlamsal olarak denkleşmesi ve hakkın onayladığının çıkarın gerektirdiğiyle uzlaşması için elinden geleni yapmaktadır (Rousseau, 2010: 3-7; Platon, 2012: 17). Platon'un ve Rousseau'nun müşterek bir tarzda yapmaya çalıştıkları şey, "güven" in doğrudan "güç" üzerinden kurulmasını engelleyerek onun yerine yine "güç"ü ihmal etmeyecek bir şekilde "düzen" kavramını önermektir. Böylece hem toplumsal açıdan belirsiz görünebilecek "güç"ün belirli hale gelmesi mümkün olacak, hem de "güç" beraber sahiplenilen bir kazanım olacaktır. Tarihsel olarak belirli insan koşullarında anlamsal bakımdan birbirini çağıran iki kavram haline gelebilen "güç" ve "hakikat"ın –günümüz, söz konusu tarihsel dönemlerden birine denk gelmektedir-, yeniden "güven"e dönülerek birbirinden uzaklaştırılmaya çalışılması, aslında aynı ilişkinin psikolojik olarak onaylandığını göstermektedir. Yani "hayat böyledir; fakat böyle olmamalıdır" tarzında üretilen her yaklaşımla "güç" ile "hakikat"ı birbirinden uzaklaştırmaya çalışan yaklaşımlar benzeşmektedir. Nitekim Platon'dan sonra Rousseau'dan önce yaşamış olan Machiavelli de benzer bir arayış içerisindeydi. Machiavelli, Nizamülmülk'ün *Siyasetnâme* adlı eserinin Batılı negatif bir uyarlamasını andıran *Hükümdar*'da, toplumsal bağlamda sevilmenin mi daha iyi yoksa korkulmanın mı daha iyi olduğu sorusunu sormakta ve şunları söylemektedir: "Her ikisi de olmalıdır; ancak bu nitelikleri bir araya getirmek zor olduğundan, ikisinden birini tercih etmek gerekirse, "sevmekten ziyade korkulmak daha güvenlidir." Çünkü insanlar nankör, değişken, talepkâr ve ikiyezlülerdir, tehlikelerden sakınırlar ve kazancı arzu ederler..." (Nizamülmülk, 2006; Machiavelli, 2008: 76). Yapılan alıntıda Machiavelli'in "iyi"yi "güvenli" ile eşanlamlı olarak kullandığına ve aslında "iyi"den bir doğayı, bir hakikati kastettiğine dikkat etmelidir.

Platon, Nizamülmülk, Machiavelli ve Rousseau, örnek olarak anılan metinlerinde, "güç" ile "hakikat" arasında işleyen bir aritmetiği sürekli tekrarlayan olgusal görünümünden hareketle "güven" kavramı üzerinden daha iyi bir aritmetik kurmaya çalışmakta ve söz konusu aritmetiği "hakikat" olarak yükseltmektedirler. Bize göre ise, onların temas ettiğimiz tavır alışları, bazı zamanlarda başat bir tarzda kendini gösteren, bazı zamanlardaysa örtük hukuk olarak iş gören bir hakikati maskeleymeye yöneliktir. Belki Machiavelli'in yaklaşımı üzerine konuştuğumuz durum açısından görece onaylanabilir; çünkü o, aslında varolanı ihmal etmeyi önermemektedir. Böylelikle "hakikat", güvenin gerçekleşmediği zamanlarda yeni güven arayışları neticesinde ulaşılan güç gerçeğinin etki sahalarıyla oluşturduğu dünyanın içinde bulunduğu bütünü ortak niteliği olmaktadır. Bir anlamda insan doğasında bulunan ve mümkün sınırları önceden belirleyen olgu ihtimallerinin tümüne birden hakikat demektedir. Daha önceki bir çalışmada insanlarda davranışları örgütleyen –yukarıda Freud'un "bilinçli zamanlar" dediği şeye olgusal gönderimde bulunmak üzere- ortak aritmetiklere, birbirini anlamsal olarak gerektirecek şekilde "özvarlık tasarımı" ve "güç hakikati" denilmiştii (Özdemir, 2011). Dolayısıyla psikanalitik veya görece felsefi "güven" kavramıyla felsefi "güç" ve "hakikat" kavramları arasında anlamsal ilişkiler bulunmaktadır.

2- Gazzâlî'de Bir Hakikat Bağlamı Olarak Güç

Ebû Hâmid el-Gazzâlî, güç ile hakikat arasındaki aritmetiğin bütün işlerliğini gösterdiği bir zamanda yaşamış, ulaşılması amaçlanan insanlık hakikatlerine dair yazılanları güç-hakikat arasındaki zorunluluk üzerinden söylem analizine tabi tutmuş, önce söz konusu aritmetiğin mevcudiyetini bizzat benimsemiş, sonra ise *el-Münkizü mine'd-Dalâl* adlı eserinde bunu reddetmeyi hedeflemiş bir düşündürdür (Gazzâlî, 1939: 101, 127; Özdemir, 2012: 46-48).

Öncelikle belirtmek gerekir ki, Gazzâlî, günümüzde insan için doğru, iyi ve hakikat olanın "demokrasi" ve "özgürlük" kavramları etrafında tasavvur edilmesine benzer şekilde kendi döneminin bir özelliği olarak, İslâm'ın ve ona uygun yaşamının doğru, iyi ve hakikat olduğunu

düşünmektedir. Bugün nasıl demokrasi ve özgürlüğün insan doğasına uygun ve hatta onun zorunlu birer neticesi olduğu kabul ediliyorsa, Gazzâlî'nin yaşadığı çağda da İslâm'ın ve onun getirdiği muhtevaya imanın insan doğasına uygun ve hatta onun zorunlu birer sonucu olduğu kabul ediliyordu. Bilginimize göre, İslâm'ın öngördükleriyle insan doğasında (fitrat) içerilmiş bulunanlar birbirleriyle örtüşmektedir. Gazzâlî hakkında böyle bir bağlama değinmeyi gerekli görmemizin gerekçesi, onda "hakikat" kavramıyla İslâm'a işarette bulunulduğu halde yaptığı söylem analizlerinin ve betimlediği hakikat durumlarının İslâm'dan daha genel bir çerçevede epistemolojiyi ilgilendirdiğinin fark edilmiş olmasıdır. Çünkü düşünürün gerek kuramsal olarak yaptığı tahliller gerekse bizzat yaşamöyküsünde uyguladıkları, bizi kendisine böyle yaklaşmak konusunda gerekçeli kılmaktadır. Nitekim sonraki paragraflarda onun güç-hakikat ilişkileri konusunda geliştirdiği tahlil bizzat kendi yaşamında açığa çıkanlarla birlikte değerlendirildiğinde kastettiğimiz daha iyi anlaşılabilir. Dolayısıyla Gazzâlî'nin "iman" dediklerine biz "hakikat" diyeceğiz. *el-Münkizü mine 'd-Dalâl*'de onun "iman"ı, "hakikat"ı ve "doğru/kesin bilgi"yi birbirine yakın anlamlarda kullandığına dair delil teşkil edecek bir başlık ve muhteva bulunmaktadır: "Esnâfü't-Tâlibîn"/ "Hakikati Arayanların Sınıfları" (Gazzâlî, 1939: 78-79).

Gazzâlî, kelâma dair ünlü eseri *el-İktisâd fî'l-İ'tikâd*'in ikinci mukaddimesinde, hakikati kabulleri açısından insanları dört gruba ayırmaktadır. Ona göre birinci grup, hakikatleri (İslâm'ın vahyini) olduğu gibi kabul edenler ve herhangi bir kanıt talebinde bulunmayanlardır. Akli ve tecrübî deliller, kabulü temin maksadıyla mevcut olduğundan ilk gruptaki insanların zihinlerini yormaya ve karıştırmaya mahal yoktur. Çünkü birer kanıt üretme olarak akıl yürütmelerde farklı ve aykırı ihtimalleri de mümkün addetmek ve tek tek tahlil etmek lüzumu varittir. Her şey, ihtiyaca binaen yapılmalıdır. Hakikati kabul biçimi açısından ikinci grup, güçlü ve başarılı olanın doğrusunu veya hakikatini doğru veya hakikat olarak sahiplenmeye eğilimli olanlardan müteşekkil insan grubudur. Bunlar hakkı (hakikat) kuvvette (güç) sanırlar. Onlar için doğru bilgi veya hakikat, güç ve başarıyla doğru orantılıdır. Hikmet ancak gerçek görüntüde güçlü ve başarılı olanda aranabilir. Bir anlamda bunlar, güçlü ve başarılı olanların doğru ve hakikatlerini sahiplenmeye eğilimli olarak dünyaya gelirler. İkinci grupta bulunan insanların akılları ve anlayışları gözlerinde olduğu için, onlara hakikati göstermek için güçlü ve galip olmak gerekecektir. Kullanılacak her türlü akli ve tecrübî delil, ancak görüntüdeki gücün gerçekliğine paralel iş göreceği için mevzu bahis olan gruptaki insanlara kanıt getirmek lüzumsuzdur. İnsanların çoğunluğu ikinci grupta yer almaktadır. İslâm'ı sonradan kabul eden insanların bir kısmı da ikinci grupta yer almakta olup, kılıçların gölgesinden etkilenmişlerdir. Üçüncü grup, çeşitli şüpheler içerisinde bulunan ve akli ve tecrübî kanıtları değerlendirmek konusunda istekli davranan gruptur. Akli ve tecrübî delilleri bunlara sunmak lüzumlu ve faydalıdır. Dördüncü grup ise, zihinlerinde ve alışkanlıklarında yanlışlıklar ve boş inançlar bulunan inatçı insanlardan müteşekkildir. Söz konusu grubun insan karakterinde hakikati kabule karşı bir tutuculuk ve inat bulunmakta olduğundan, akli ve tecrübî kanıtların sunulmasından önce yanlışlık ve boş inançlarına ilişkin bir anlama eyleminde bulunulmalıdır. Aksi takdirde getirilecek tüm kanıtlar onların yanlış fikir ve alışkanlıklarının daha kalıcı yerleşmesine yol açabilir (Gazzâlî, 2008: 74-77).

Gazzâlî'nin *el-İktisâd fî'l-İ'tikâd*'ından aktardığımız ayırım üzerinde durulduğunda, onun, öncelikle akli ve tecrübî delilleri kullanmakla ilgili bir saptamada bulunduğu dikkatleri çekmektedir. Birtakım arayışlar neticesinde zihni karışan ve çeşitli kuşkularla kararsız kalan üçüncü gruptakiler ve yeni bir şeye karşı her seferinde tutucu ve inatçı davranan dördüncü gruptakiler için belirli bir ölçüde deliller iş görmektedir. Oysa doğrudan hakikati kabul eden birinci grup insan karakteriyle insanların çoğunluğunu meydana getiren ikinci grup insan karakteri için kanıtların fazla bir işlevselliği bulunmamaktadır. Bu arada Gazzâlî'nin hakikati, kavranmış ve elde edilmiş bir muhteva olarak kabul ettiğini ve onun insanlara sunulmasıyla ilgili böyle bir ayırma gittiğini göz ardı etmemek lüzumludur. Aslında o, hakikate erişmekle ilgili değil de onun

paylaşılmasıyla ilgili toplumsal nitelikli bir epistemoloji geliştirmektedir. Onun *el-Münkizü mine'd-Dalâl*'de hakikate erişmeyle ilgili olarak yaptığı epistemolojik tahliller de kendi döneminin toplumsal analizine göndermede bulunmakta ve “kelamcılar”, “filozoflar”, “Bâtınîler” ve “sûfiler” olarak yine dörtlü bir sınıflama içerisinde açığa çıkmaktadır (Gazzâlî, 1939: 78-79). Böylece Gazzâlî, hem hakikate erişmek bakımından hem de onun paylaşılması bakımından insan varoluşunun temel bir öneme sahip olduğunun ve zihnin gözeteceği akli ihtimallerin yaşanılan toplumun sınırlarıyla malul veya kusursuz olduğunun pekâlâ farkındadır. Bu açıdan düşünürümüz, akli yaratıyor olması dolayısıyla tecrübeye fevkalade bir önem vermektedir.

Gazzâlî'nin hakikatin paylaşılmasıyla ilgili olarak yaptığı ayırmada ikinci grup insan karakteri bizim kapsamımız açısından önemlidir; çünkü ona göre ikinci grup insanlar, yeryüzündeki insanların çoğunluğunu oluşturmaktadırlar. İkinci grubu meydana getiren insanlarda öne çıkan ortak özellik, güç veya başarıya sahip olana gösterilen saygının edinilen hakikati doğrudan belirlemesidir. Onlar, bir doğruyu kabul ederken önce onun kimden geldiğine bakarlar ve akılları gözlerinde olan söz konusu insanlar hakkı (gerçek/doğru) adamla tanır, adamı hak ile tanımazlar (Gazzâlî, 1939: 127). Bu insan karakterinde hakikati veya doğru/gerçek olanı akli ve tecrübi kanıtlarla açıklamak yerine doğrudan hakikatin veya doğru/gerçek olanın sahibinden söz etmek vardır. Yeryüzünde başarılı olmuş ve güce erişmiş insanları anarak teklif ettikleri bilgi içeriğinin onlarda da bulunduğunu gösterirler ve böylece esas akıl yürütmede bulunduklarını varsayarlar. Çağımızda Türkiye modernleşmesi başta olmak üzere birçok farklı coğrafyanın Batılılaşmayla ilgili tecrübesinde müşterek bir müşkül olarak söz konusu insan karakterinden bahsedilebilir ve böylece düşünürümüzün temas ettiği durum örneklendirilebilir. Ne var ki, kapsamımız açısından kuramsal devam etmek gerektiğinden benzer örnekleri anmakla yetinmemiz gerekmektedir. Gazzâlî'nin kastettiği, insanların çoğunluğunu oluşturan bir topluluğun hakikati ancak güce bulabildiği ve onlara verilmesi arzu edilen hakikatin onlara ancak güç sayesinde meşru gösterilebileceğidir. Hangi bireyin söz konusu güç-hakikat ilişkisinden ne denli arınabildiği önceden kestirilemeyeceği için toplumsal bilgiye erişimlerde ve bilgi paylaşımlarında bu tür bir tahlilin yerinde olduğu savunulabilir. Nitekim Gazzâlî, Müslüman filozofları ve Aristoteles felsefesini gözden düşürmek için kaleme aldığı *Tehâfütü'l-Felâsife* adlı eserinde, bizim açışladığımız epistemolojik anlayışını uygulamıştır (Özdemir, 2012: 48).

Gazzâlî'nin farklı eserlerinin muhatap kitlelerindeki farklılığa rağmen aynı ölçütlere bağlı kalıp kalmadıkları, tümünde aynı sistematik özelliklerin bulunup bulunmadığı genellikle sorun edinilen bir vakıadır. Mesela o, *Mi'yârü'l-İlm fi Fenni'l-Mantik* ve *Mihakkü'n-Nazar* adlı eserlerinde “delillerin denkliği” (“tekâfüü'l-edille”) şeklinde kavramsallaştırdığı diyalektik tarzın sofistlerin yöntemlerinden birisi olduğunu, onunla bilginin (hakikat) üretilemeyeceğini ve paylaşamayacağını; ayrıca ondan faydalanan Bâtınîlerin aslında insanları aldatmak ve kandırmak amacına yönelmiş olduklarını belirtmektedir (Gazzâlî, a: 161-163; 1994: 106-107). Delillerin denkliği değinisinde Gazzâlî'nin İbn Sînâ'ya borçlu olduğunu ve İbn Sînâ'nın da benzer bir işleyişle, “delillerin denkliği”ne (“tekâfüü'l-hücec”) yaslanan akıl yürütme ve itirazların aslında akli bir temellendirme, çürütme veya bilgi üretme etkinliğinde bulunmadıklarını; bunun sadece sofistler tarafından tercih edilen bir yöntem olduğunu dile getirdiğini belirtmekte fayda vardır (İbn Sînâ, 2006: 159-160). İki düşünürün temas ettikleri delillerin denkliği yöntemi kısaca, bir meselenin tahlili esnasında öne çıkan bir veya birden fazla görüşün lehindeki ve aleyhindeki kanıtların akli olarak birbirini çürütememesi ve eşit düzeyde etki ederek tercihlerin psikolojik yönelime veya çıkarların itmesine bırakılması şeklindeki bir akıl yürütme veya tartışma yöntemi olarak tanımlanabilir. Gazzâlî, delillerin denkliğini sofistlerin tercih ettiklerini haber verdiği halde *Tehâfütü'l-Felâsife* adlı eserinde filozoflara karşı kullanmaktadır. Eserin birinci meselesinde açıkça amacının, filozofların muhalif oldukları görüşlere karşı epistemolojik olarak muarızlarından üstün olmadıklarını ve birbirlerini akli zorlamalarla baş başa bırakmak dışında hiçbir görüşün diğerine

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013



aklen üstünlük kurmadığını göstermek olduğunu belirtmektedir. *Tehâfütü'l-Felâsife*'de konuşan Gazzâlî'ye göre, asgari ortaklıklar dışında bütün felsefi ve teolojik görüşler akla dayanılarak temellendirilmek bakımından birbirine denktir ve birini diğerine tercih etmeyi sağlayan yegâne görünür ölçüt, akli zorlamaları muarız olarak olgusallaşmanın aleyhine kullanmaktır (Gazzâlî, 2006: 29). Böylece Gazzâlî mantığa dair iki eserinde olumsuzladığı bir yöntemi bizzat başka bir eserinde uygulamaktadır. Böyle bir tasarrufta bulunmasının gerekçesi, akılca Müslüman filozoflardan üstte görünmek ve onların toplumsal etkinliklerini zedelemektir. Çünkü onun yaşadığı dönemde filozofların epistemolojik otoriteleri kalamcılarinkinden daha geçerli ve meşruiydu (Mitha, 2001: 12). Gazzâlî, insanların çoğunluğunun güç ve başarı üzerinden hakikati edindiğini bildiği için böyle bir yola başvurmuştur ve kendi koşullarında meşru olduğu ölçüde anlaşılabilir.

Gazzâlî'nin işaret ettiği ve bizzat faydalandığı güce endeksli epistemolojik hakikat bağlamını biraz tahlil etmek önemlidir. Çünkü günümüze veya çağdaş düşünceye tercüme edildiğinde bir çeşit “bilginin etkinliği ve güç ilişkisi”nden söz etmektedir. Burada etkinliğinden söz edilen bilgi, hakikatin yerine çoğunlukla tercih edilen bilimsel bilgidir. Nitekim çağımızda insanlar, bireysel ve toplumsal yaşamlarında bilimsel bilginin metafiziksel kod statüsünde işlev üstlenmesini bilerek ve isteyerek kabullenmektedirler. Oysa bilimsel bilginin de insan icadı bir olgu olduğunu göz ardı etmektedirler. Bilimsel bilgi ile onu yaratan güçler arasındaki çağdaş ilişkilerin mevcudiyeti –Foucault temasımızda detaylıca inceleyeceğiz-, Gazzâlî'nin mülâhazalarını aktüel hale getirmektedir. Gazzâlî'ye göre, insanların genelinin akıl yürütme tarzı şöyledir: Onların akılları gözlerindedir. Doğruyu adamla tanırlar ve adamı doğruyla tanımazlar. Bunun sebebi, doğrunun sabit olmaması veya kendilerindeki aklın eksik olması değildir. Herkese birbirine denk ölçülerde akıl verilmiştir. Fakat hayat şartları, gücün merkezde olduğu bir ölçütler skalası yaratmaktadır. Genel itibariyle birbirlerine güvenmeyen insanların bulunduğu bir toplumda – çoğunlukla toplumsal unsurlar birbirine çok az itimat ederler; olgusal bağlamda durum böyledir-, veya güveni sarsacak düzeyde ani gereksinimlerin ve olumsuz toplumsal gelişmelerin birbirini izlediği zamanlarda “güç”, tayin edici bir kıstas olarak herkesin zihnine yerleşmektedir. İnsanlar, biyolojik ve psikolojik ihtiyaçlarını temin etmenin en mümkün yolunu kararlaştırmak üzere, söz konusu temin işini bizzat başarıyla sürdürenlere bakarlar. Hayatın hakemliği gibi görünen durum, onlar açısından kendi akıl yürütmelerine göre daha sağlıklı iş görmektedir. Mümkün birçok görecelik ve detay bir yana, dünyanın tecrübî halinden anladığımıza göre insanlar çoğunlukla güçlü ve başarılı olanın serüveninde bir hikmet ararlar. Ahlaki kaygılarımız dolayısıyla bunu reddetmeye eğilimli olsak ve bizzat inkâr etmeye teşebbüs etsek bile, biz de getireceğimiz izahlarda muhalifimizi akli zorluklarla baş başa bırakarak ikna etmeye çalışacağımız gibi –ki bu, aslında onun iyi niyetine güvenmediğimiz bir delilidir-, ikinci olarak vereceğimiz tüm örneklerde “üstünlük”, “güç”, “başarı” ve “gözde” olmayı gözetmekten kendimizi alamayacağız. Dünyada varolmanın bir parçası veya örneği olarak biz de onda bulduklarımızı uygulamaktayız. Bu, sadece olgusal bir saptamadır ve bağlayıcılığı bulunmamaktadır. Aksine epistemolojide bir ihtiyat detayı olarak göz önünde bulundurulması için varittir. İnsanların akılları eksik olmadığı gibi onlar art niyetli de değildirler. Onları buna iten yaşamsal zorunlulukların bizzat kendisidir. Kararlaştırılmış bir hakikatin insanlarla paylaşılması gerektiğinde, söz konusu “bir hakikat bağlamı olarak güç”ün veya “güç-hakikat ilişkileri”nin nazarı itibara alınması lüzumludur. Bu açıdan yaklaşıldığında “hakikat”, nispeten “güç” kavramına içkin olmaktadır. Dile getirdiğimiz öznel bir hakikatin anlaşılmadığıyla ilgili şikâyetlerde bulunarak toplumsal unsurları aşağılamaktansa, söz konusu hakikat bağlamını kabul etmek bizce görece daha ahlaki neticeler vermektedir. Dünyayı olduğu gibi kabul etmek hiç olmazsa beyhude hesaplardan kurtarmaktadır insanı.

Gazzâlî, unutulmaz eseri *el-Münkizü mine'd-Dalâl*'de haber verdiği üzere, güce endeksli hakikat bağlamından sıkılacak ve bir gün dergâhta helâ temizlemeyi bile diyalektik mütalaalara yeğ tutacağı manevi bir yolculuğa yelken açacaktır (Zerrinkub, 2001: 133-140). Ne var ki, onun

sıkıldığı ve reddettiği dünya aynı zamanda inkâr ettiği bir dünya değildir ve bir hakikat bağlamı olarak güçten destek alan eseri *Tehâfütü'l-Felâsife*, ne kendisi tarafından ne de herhangi bir öğrencisi tarafından olumsuzlanmış değildir. Bilakis söz konusu kitabını burada andığımız ve aktarımda bulunduğumuz tüm eserlerinde müspet manada ve özellikle zikretmektedir. Dolayısıyla Gazzâlî açısından güç, epistemolojiyi imleyen toplumsallık tarzında bir çeşit hakikat bağlamı yaratmaktadır ve rahatsız edici de olsa onun varlığı yadsınamaz.

3- Nietzsche'de Gücün Mutlak Konumu

Friedrich Nietzsche, tıpkı Gazzâlî gibi, güç ile hakikat arasındaki aritmetiğin kendini mümkün olduğunca yaygın sergilediği bir yüzyılda yaşamış, kendinden evvelki ve varolduğu zamandaki meta söylemleri söz konusu aritmetiğin sağladığı eleştirel temalar üzerinden analiz etmiş ve güce gösterilen örtük saygıyı eserlerinde mevcut sorunları dile getirmek ve iyi bir amaç için meşrulaştırmış bir düşünürdür. Türkiye'de ve görece başka Doğu ülkelerinde ona gösterilen saygının hem kapsamımızla hem de Batı Avrupa'nın modern yükselişiyle ayrıca bağlantısı bulunmaktadır. Aksi takdirde gerçekten anlaşılacak için üzerinde durulan düşünürlerden olmayıp Türkçede genellikle bir Batılı olduğu için tüketilmektedir. Çünkü aynı örnek kişi hem Kantçı, hem Hegelci ve hem de Nietzscheci olabilmektedir. Diğer taraftan Nietzsche, kendi toplumsal koşulları üzerinden insan hakkında konuşan bir düşünürdür. Çoğunlukla onun yaşadığı ve eleştirilerinde kastettiği Batılı kültürlerdeki koşullar –mesela Hristiyan geleneği-, Türkçe kültürde de var kabul edilmiş ve çeşitli uyarlamalara gidilmiştir. İki bakımdan betimlenen söz konusu durum, kapsamımızı örnekleyecek ve Türkiye özelinde meşrulaştıracak derecede önemlidir. Bizzat Nietzsche ise, zaman zaman Alman ırkçıları olarak tarihte yer edinen Naziler ile anılacak kadar güç-hakikat ilişkisine yoğunlaşmış ve bir görüşe göre de Nazilerin II. Dünya Savaşı ile gözden düşmesiyle “Güç İstenci” adlı eseri de itibar kaybetmiş bir Alman düşünürüdür (Kaufmann, 2010: 10).

Friedrich Nietzsche, epistemoloji, ahlak felsefesi ve işlerliği sürekli yeniden meşrulaştırılan aktüel varoluşların tedavüldeki metafiziksel kodlarını deşifre etmek üzerine geliştirdiği eleştiriler açısından bizim için önemlidir. Tıpkı Gazzâlî gibi o da, söz konusu bağlamlara, çeşitli söylem analizleri ve toplumsal yaşamdaki tecrübe üzerinden ulaşmakta ve bir hakikatten ziyade eleştirel bir çerçeve olarak ürettiği yaklaşımlarını sürekli yücelttiği “güç” kavramı üzerinden anlamlı kılmaya çalışmaktadır. İnsan varoluşunun çeşitli detaylarından hareket eden Nietzsche, Immanuel Kant gibi aydınlanmacı otoriteleri yerinden edecek tarzda sorgulamakta ve gerçek yaşamı yeniden düşünmeyi önermektedir. Onda her seferinde negatif çağrışımlarıyla yanlış anlaşılan bir terim olarak “güç”, “iyi”nin ve “doğru”nun temeli olarak öne çıkmakta ve aslında Kıta Avrupası'nda yaygınlıkla bulunduğunu düşündüğü “güç-hakikat” ilişkisine atıfta bulunarak “özgürlük”ün ancak “güç”le birlikte anlaşılabilirliğini ileri sürmektedir (West, 1998: 181-185). Böylelikle o da Gazzâlî gibi, insanların genelinin olgusal durumuna dair bir “güç-hakikat ilişkileri analizi” ortaya atmaktadır.

Nietzsche, kitaplarında sistematik analizlerde bulunmaktan ziyade şiirsel nitelikli etkileyici cümleler kurmaya alışkın bir yazardır. Bu nedenle onun değerlendirmelerini bağlamlarından kopararak yeni bağlamlara yerleştirme yanlışlığıyla anlam kaymaları düzeyinde tahrif etme sorunu söz konusu olabilmektedir. Nitekim onun çağdaş yayıncılarından Walter Kaufmann da aynı soruna dikkat çekmektedir (Kaufmann, 2010: 18). Bizim açımızdan Nietzsche, insanların samimiyetlerini; yani niyet, kasıt ve söylemlerindeki uyumluluğu, onların varoluşları üzerinden yeterince tahlil etmiş ve kendi döneminde tanık oldukları özelden hareketle insanı anlamak hakkında konuşmuş bir düşünürdür. Bu bakımdan onda açığa çıkan ilk düşünce, tecrübe dışında pek çok epistemolojik kaynağın yadsınmasına değin uzanacak tarzda, akıl ile hayat arasındaki uyumsuzluk ve akılcılığın olanaksızlığıdır (Nietzsche, 2007: 39, 224). Ayrıntılarda bulunan pek çok tema arasından söz konusu temanın bizim açımızdan değeri, Nietzsche'nin genellikle güvenin kaynağı olarak anlaşılan

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013



ilişkiyi –yani akıl ile hayat arasındaki uyumluluk beklentisini- kendince iptal etmesidir. Böylelikle o, insanlar arasında pozitif ve popüler olan kabullerin tümüyle hasım olacak ve insanlar arasındaki eşitliğin adalet olarak anlaşılmasını, insanların birbirlerini sevmelerini, “iyi”nin ve “kötü”nün muteber muhtevalarını (ben iyiyim diyenler en zehirli sineklerdir), Almanların bir ulus olarak övülmelerini, bilimin bir çeşit güven ihtiyacından değil de bilim yapmak amacından kaynaklandığı vb. birçok yerleşik inanca karşı savaş açacaktır (Nietzsche, 2007: 134, 218, 253, 353, 381, 409-410). Onun *İşte Böyle Dedi Zerdüşt* adlı eseri, tüm kitaplarında içerilen eleştirilerinin birer kesitini sunmakla beraber esas teması olan “insan yaşamının olduğu her yerde varolan güç istenci” ve ondan doğan “aristokrat ahlakı” da söz konusu kitapta temel bir yer edinmiştir. Nitekim Nietzsche, aynı eserinde ve diğer eserlerinde yaptığı eleştirel bağlama “nihilist öğreti” adını vermektedir (Nietzsche, 2007: 155, 181, 277).

Nietzsche, hacmiyle dikkat çeken temel metinlerinden biri olan *Güç İstenci*'nde, öncelikle “güç istenci” ifadesini tanımlamakta ve onun, tüm değerleri yeniden değerlendirmeyi sağlayan felsefi bir tahlille birlikte Kıta Avrupası açısından birçok insani olgunun esasının keşfedildiği bir tecrübî veri olacağını haber vermektedir (Nietzsche, 2010a: 21-22). Ona göre, Hristiyanlığın tüm bilinçaltını kirlettiği Avrupalı insanların yaşamlarında açığa çıkan esas arayış “güç”tür ve herkes sadece kendisine ait olacak bir güç talep ederek ona sahip olmaktadır. Mesela birer tasavvur tarzı olarak pozitivizm kadar sosyalizmde de bir çeşit ahlak eleştirisi eksik kalmıştır ve onlarda hala Hristiyanlığa dair kalıntılar belirleyicidir. İnsanın kendini bulduğu yaşamda herhangi bir tercih şansı bulunmamaktadır ve ona düşen ya tepede olmaktır ya da küçümsenmiş ve ezilmiş olmaktır. Bu nedenle “özgürlük” diye üzerine sürekli olumlu anlamda konuştuğumuz insani olgunun gerçek karşılığı “güç”e erişmek, yani iktidar olmaktır. İnsan olmanın niteliğini (“rütbe”) belirleyen onun sahip olduğu güçtür. “Demokratikleşme”, kendi kendini aldatmayı meşrulaştıran ünlü yalanlardan biridir. Güçsüzler eğlenceli ve art niyetli insanlardır ve mesela antisemitistler Yahudilere nispetle parasal ve tinsel açıdan güçsüz oldukları için onları affetmemişlerdir. Ayrıcalığı yaratan güç olduğu ölçüde mesela ona sahip olan Yahudilerde de olgusallaştığı tarzda “asalet” esas itibarıyla “tinsel aristokrasi”ye karşılık gelmektedir ve onun gösterdiği şey, insanın sadece eşitlerine karşı ahlaki ödevlerinin olduğudur. İster istemez “dünyanın efendileri” gibi bir kavramsallaştırma gündeme gelmekte ve insanların arasında bir ayırım yapmak lüzumlu olmaktadır. Nietzsche, kendi felsefesini üstün ırkları yetiştirip ayakta bırakacak bir felsefe olarak övmektedir (Nietzsche, 2010a: 26, 162-163, 482-483, 527, 544-546, 588-590, 594-595, 644).

Nietzsche, *Ahlakın Soykütüğü Üstüne* adlı eserinde, ahlaki doğruları ve temaları –“iyi” ve “kötü”yü- çağdaş bir ifadeyle yapıbozuma uğratmakta ve bir bütün olarak ahlakın soylu olmayanlarca oluşturulmuş bir çeşit taktik olduğunu öne sürmektedir. Ona göre, -*Güç İstenci*'nde de sıkça ima edildiği üzere- güç sahibi insanlar herhangi bir art niyet, kötülük ve taktiğe yönlenmeye ihtiyaç duymazlar. Ahlakı “iyi” ve “kötü”ler, güç sahibi olmayanların güce erişmede bir taktik olarak uydurdıkları yalanlardır. Ahlak, kölelerin (güçsüzler) başkaldırısı ve hınç duygusunun yaratıcı olmasıyla başlamaktadır. Onlar her seferinde eşitliğin adalet olduğunu öne sürerek, güçlülerde varolanların tümüne soyluca davranmaksızın sahip olmaya çalışmaktadırlar (Nietzsche, 2010a: 118-122, 471, 544-546; 2010b: 39-69). Düşünürümüz, *İyi ve Kötünün Ötesinde* adlı eserinde, “soyluluk”un, söz konusu “güç istenci”nin farkında olan ve çeşitli taktiklere kaçmayarak çalışıp insan tipinin yükselişini sağlayanların bir niteliği olduğunu belirtmekte ve Protagoras’a karşıt bir tarzda özellikle insanın her şeyin ölçüsü olamayacağını öne sürmektedir. Nietzsche, *Putların Alacakaranlığı*'nda ise, “güç istenci”ne sahip olmayı bir çeşit “tinselleşmek” olarak alkışlamakta ve onun bir çeşit “karşı doğal ahlak” ürettiğini öne sürmektedir. Düşünüre göre, tinselleşmeyi yaşamayanlar tutkularına yenilecekler ve felaketlere yol açacaklardır. Nitekim insanların tarihi, tinselleşmeden önceki ve sonraki dönem diye ikiye ayrılabilir. Soylu insanlar olarak tinselleşenler ve “güç istenci”nin farkında olanlar, çeşitli sınıflardan söz edenlerin

yükselttikleri ve iki elleri arasında tuttukları değerleri önemsemezler (Nietzsche, 2003: 19, 189-199; 2012: 27-32). Böylece Nietzsche, ahlaki anlatıları yapıbozuma uğratmakla yetinmeyip onları birçok mağduriyet söylemiyle ilişkilendirmekte ve adeta dilenci yalvarmalarıyla eşitlemektedir. Kapsamımızı da ilgilendirecek şekilde onun bakış açısını yöneten temel saik, içerisinde bulunduğu topluma ve ahlaki anlatılara karşı duyduğu güvensizliktir. Nitekim o, “bilgi olarak güç istenci” başlığı altında birtakım saptama ve tahlillerde bulunmakla beraber esas olarak bilgiyi var eden bir iç dinamik olarak insanın içinin ihmal edildiğini öne sürmekte ve mesela René Descartes’ın ünlü “düşünüyorum, öyleyse varım” önermesini açıklamaya girişmektedir (Nietzsche, 2010a: 319-331).

Friedrich Nietzsche’nin “güç istenci” üzerinden özne, toplum, ahlak ve bilgi için söylediklerini tek bir bağlamda tahlil etmek, uzmanlık gerektirmenin ötesinde zihin için yorucudur da. Bizim kapsamımız açısından onun tahlilleri değerlendirildiğinde, “bilinç” ve “ahlak” üzerine değindiklerinden çeşitli çıkarsamalarda bulunulabilir. Nietzsche’ye göre insanlar birbirlerine güvenmemektedirler ve güvensizliğin yarattığı doğal insani koşullar, gücü fevkalade öncelikli ve belirleyici bir konuma getirmiştir. Birçok farklı kuramın “hakikat”ten söz ederek akıl, tarih, kültür ve dil yoluyla tahlilde bulunduğu ortak tema, aslında insan yaşamında içerilen bir olgudur. Söz konusu olgu, “güç istenci”dir; çünkü birbirine güvenmeyen insanlar için tayin edici ölçüt “güç”tür. “Hakikat”, ancak “güç”ün kurduğu denklemlerde bulunabileceği gibi esas itibarıyla o, güçlülere (soylular/aristokratlar) ait bir şeydir. Nietzsche’nin *Güç İstenci*’nin hemen başında, “[Bu kitabı,] Fransızca yazmış olmayı dilerdim.” demesi, (Nietzsche, 2010a: 20) onun İngiliz ve Fransızlara karşı bir Alman olarak hissettiği tarihsel ve kültürel yenilmişlik psikolojisiyle izah edilebilir ve –kapsamımızı doğrudan örnekleyerek teyit edecek şekilde- onun Fransızca’yı yükseltmesi, tinselleşmekten anladığının aynı zamanda epistemolojik bir ayrıcalığa sahip olduğunun göstergesi olarak yorumlanabilir. Nietzsche açısından güçlü olanlar hikmetli olmanın yanında epistemolojik olarak önceliklidirler ve eğer bir hakikat varsa önce onlardakine bakılması önerilmelidir.

Friedrich Nietzsche’den öğrendiğimize göre, biyolojik ve psikolojik gerçekliklerinden kaynaklanan gereksinimlerini karşılamak konusunda bilinçli davranan soyluların karşısında güçten yoksun olanlar, ancak onlarda bulunan güce erişmek üzere taktikler geliştirmek ve onları taklit etmek yoluyla yaşamlarına bir anlam vermektedirler. Nietzsche’ye göre de, güçsüzlerin sayısal yekûnu soylulardan fazla görünmektedir. Ne kendisi, ne de soylu olmayanlar olarak kavradığı Hristiyan dindarlar, sosyalistler, feministler, bilim adamları, filozoflar, rahipler ve başka güç avcıları, topluma ve bir başkasına güvenmemektedirler. Güvenin yoksunluğu güç kıstasını belirgin kılmakta ve ilişkilerin aritmetiği onun tarafından belirlenmektedir. Düşünürümüze göre, bir anlamda güçlü olan gerçekten haklıdır; çünkü “hak”, güçsüzler tarafından bir taktiksel kavram olarak yaratılmış olmanın yanı sıra bir soylunun gereksinmediği bir şeydir. Ona göre, ihtiyaçlardan hareket ettiğimizde; kendi kişisel ve toplumsal gereksinimlerini en iyi karşılayanlar soylulardır ve onların söz konusu giderme deneyimleri herkes için bir hakikat içeriği yaratmaktadır.

4- Foucault’da Bilgi-İktidar Denkleminde Güç-Hakikat İlişisine

Michel Foucault, iktidarın bilgi yapılanmalarını tarihsel anlatı ve söylemleri analiz ederek açığa çıkarmaya çalışmakta, bilginin iktidar tarafından yaratılan ve sürdürülen maksatlı bir etkinlik içeriği olduğunu öne sürmekte; böylece bilgi ile iktidar arasında kurduğu zorunlu anlamsal örtüşmenin bir çeşit güç-hakikat birlikteliği sergilediğini dile getirmektedir. Ona göre, söz konusu bağı yeterince anlamamanın yolu Kıta Avrupası’nda ikinci bir felsefi gelenek olarak ortaya çıkmış eleştirel felsefeden hareket etmektir ve bir hakikat ihtimali olarak bilginin iktidardan bağımsız kılınmasının yegâne yolu, “parrhesiazesthai” yani her seferinde bizzat risk alarak açıksözlü davranıp doğruyu söylemektir (Foucault, 2012: 10-14, 131-135).

Foucault’nun Gazzâlî ve Nietzsche’ye eklenmesinin gerekçesi, onun öncelikle şimdiki zamanda meydana gelenleri tahlil eden bir “kendimize ilişkin eleştirel ontoloji”den yola çıkıyor

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013



olmasıdır. Ona göre, şimdiki zamanda olup bitenleri aydınlatmak üzere geri ve ileri gidip döndüğümüz tarihte günümüzü ihmal etmemeli ve yaşıyor olduklarımızı yeterince anlamak için kendimizi bizatihi incelemeliyiz. Gazzâlî ve Nietzsche'nin yaptığı da tam olarak buydu. Yani tarihe, metinlere ve kavramlara müracaat ederken esas amacımızın günümüze ilişkin gerçekçi ve varoluşsal bir saptama olduğunu göz ardı etmeyerek önce kendimize karşı dürüst davranmak. Foucault'yu yeterince anlamak için onun bizi ilgilendiren birkaç eleştiri bağlamından söz etmek lüzumludur.

Michel Foucault, Immanuel Kant'ın "Aydınlanma Nedir?"'ine karşı kaleme aldığı kendi "Aydınlanma Nedir?"'inde, özellikle akıl ve bilgiyle nitelendirilerek adı "aydınlanma" konulan tarihsel olayın, yüceltildiği ölçüde önemli ve evrensel bir olay olmadığını ve hem abartılmış olduğunu hem de tüm insanları ilgilendiren bir kırılmaya işaret etmediğini iddia etmektedir. Foucault, mevzubahis olan çalışmasında, olgunlaşma, akli yeterliliğe kavuşma, otoritelerin buyruklarından kurtulma, özgürleşme ve düşünme iradesini gösterme gibi ezberlenmiş etkileyici sözcüklerle sürekli abartılan bir geçmiş "şimdiki zaman" olarak aydınlanmanın, Kıta Avrupası'nda önemli ve görece olumlu değişimlere yol açtığını; fakat evrensel insan yazgısıyla ilgili herhangi bir devrim ortaya koymadığını, zaten ölçek genişliği Avrupa kadar dar bir olayın tüm insanları kurtaracak bir gelişmeyi mümkün kılamayacağını belirtmektedir. Ona göre, aydınlanma hakkında sorulmak üzere insanlık tarihinde değişenin ne olduğuna ilişkin bir soru her seferinde cevapsız kalacağı gibi, maalesef modern felsefe de çok düşünülmeksizin ortaya atılan "Aydınlanma Nedir?" sorusunu cevaplamaya çalışan felsefedir. Bunu anlayabilmek için bir çeşit hakikat analitiği yapmak yerine kendimize ilişkin eleştirel bir ontoloji geliştirmemiz, yani varoluşsal bağlamımıza ilişkin soruşturmalara düşünmeye başlamamız gerekmektedir (Foucault, 2011a: 162-192).

Böyle bir "kendimiz üzerine düşünme" yöntemiyle yola çıkan Foucault, modernite denilen varlık dünyasının içerisinde bilim, bilgi, insan ve özellikle pozitif kavramlar üzerinden birer meşruiyet bağlamı yaratan tüm kuramsal etkinliklerin birer olgu veya söylem olarak soykütüğü incelemesine tabi tutulmaları gerektiğini düşünmekte ve arkeolojiyi –bir çeşit anlam genişletmesiyle- onlara uygulamaktadır. Ona göre örneğin bilgi ve bilim, maksatlı bir çıkar gözetimi anlamında ideolojik niteliklidir. Foucault, bilgi ile ideoloji arasındaki zorunlu ilişkide ekonomi politiği misal vermekte ve söz konusu disiplinin kavramlarından mantıksal yapısı ve anlam muhtevasına kadar her şeyin burjuva sınıfı tarafından ve kendi çıkarlarını gözetecek tarzda şekillendirilmiş olduğunu öne sürmektedir. Bilimsellik diye meşrulaştırdığımız etkinlik alanı güçlü olanların bir çeşit çıkar hesabı ve gözetiminden (ideoloji) ayrı bir şey değildir. Elbette bilim vardır ve salt ideolojiden beslenmekte değildir, ona kesinlikle indirgenemez; fakat ondan ayrı veya ona ilişkisiz de değildir (Foucault, 2011b: 207-226).

Foucault'ya göre sadece bilimde değil modern kurumların tamamında –eğitim kurumları, bakımevleri, ıslah evleri, hastaneler ve hapisanelerde- insanlar, belirli bir aritmetiğe göre içeriklendirilmiş bilgi baz alınarak disipline edilmeye ve evcilleştirilmeye çalışılmaktadır. Bu etkinliğin arka planındaki olgu, bilgi ve iktidarın birbirini içermesidir. İktidar, nesneler olarak bilgi konularını var etmekte, sonra onlara ilişkin kendi politikalarını birer bilme edimi olarak açığa çıkarmaktadır. Nesnelerin bilgisi onlara bir düzen vermek içindir ve verilmesi amaçlanan düzen, her defasında güçlü olanın çıkarlarına paraleldir. Bilgi, iktidarın ihtiyaçlarına göre yapılandırılan bir görelî tanıma ve tanımlanmadan başka bir şey değildir. Böylece eski çağlarda insanların bedenlerine uygulanan pratikler artık onların bilinçlenme tarzlarını da esir alarak kullanmayı meşru gösterecek şekilde ruhlara yöneltilmektedir. Doğalı, normal, anormal ve tedaviyi tanımlayan temeller, iktidarın çıkarları doğrultusunda birer metafiziksel kod olarak işgörmekte ve toplum arzu edilen istikamette yaratılmaktadır (Foucault, 2006a: 59-68, 256-265). Foucault, iktidarın bilgi, bilim ve düşünceyle giriştiği bütünleşme ilişkisinin ancak dile uygulanan psikanaliz ile çözülebildiğini varsaymakta ve bir dilin gramerinin ve kullanım tarzının, görünmeyen ilişkilerin

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013



zamanına bağlandığını ve bir dilin içinde düşünülebilecekleri önceden sınırlandırdığını öne sürmektedir. Ona göre, bir dilin gramatikal düzenleri onun içinde söylenebilecek her şeyin a priori'sidir (Foucault, 2006b: 143-147, 417). Düşünürümüz, farklı bir dil ve söylem oluşturmak adına aşına olunan insani meselelerden bazılarına aykırı bir bakış açısıyla yaklaşmakta; mesela dinsel ırkçılıklar da içinde olmak üzere çeşitli ırkçılıkların ortaya çıkışlarındaki tarihsel pratikleri, birer ahlaki sorun olmaktan önce birer politik sorun olarak okumayı, insanların farklı olmadıkları için eşitlik talebi adı altında güç için savaşa giriştiklerini ve daha özel olarak Yahudi düşmanlığının popüler anlaşılma tarzının aksine siyasi aritmetikle anlaşılabilceğini öne sürmektedir (Foucault, 2011c: 97-101).

Michel Foucault'nun söz konusu bilgi-iktidar denkleminde çıkarılabilecek kolay netice, modern dönemde bilgi için bilginin veya bilim için bilimin mümkün olmadığıdır. Hakikat ile eleştiri kolaylıkla birbirine karıştırılabileceği için –burada “hakikat”, varolana dair anlamındadır–, Foucault'nun her türden bilginin olanaklılığına karşı durduğu ve mevzubahis olan durumun da kalıcı olduğu akla gelebilir. Ne var ki Foucault, kendi sisteminde tutarlı bir istisna için eski Grekçeden “parrhesia” (“her şeyi söylemek”) sözcüğünü günümüze taşıyarak bir parantez açmaktadır. O, “parrhesia”, “parrhesiazesthai” ve “parrhesiastes” (“her şeyi söylemek”, “hakikati söylemek” ve “doğruyu açıkça söyleyen”) sözcüklerinden hareketle iktidara rağmen bilginin imkânı için bir yol bulmaya çalışmaktadır. Düşünürümüze göre, güç bakımından aşağıda bulunanın herhangi bir çıkar olanağı yerine ancak risk ihtimalini güderek, konumca üstte ve kendisine zarar verebilecek bir yerde bulunanın kendisine doğruyu haykırmasıyla iktidarın yarattığı mümkün tek dünyadan azade kalmak yakalanabilir. Onun bakışı açısından, doğrunun doğru olduğundan emin olunarak ve doğruyu doğru olarak dile getirmeyi bir ödev edinerek –riske atılma koşuluyla– doğrunun gerçekten doğru olarak dile getirilmesi mümkün görünmektedir (Foucault, 2012: 9-21). Ayrıca Foucault kendi sorununun bir hakikat sorunu olmadığını ve hakikatin anlatımı veya onun dile geldiği söylem tarzıyla ilgilenmekte olduğunu anımsatmayı ihmal etmemektedir. Ona göre sözgelimi “şizofren” teriminin dünyada gerçek bir karşılığı bulunmamaktadır ve dünyevi anlamsal karşılığı kararlaştıran temel ancak gücü elinde bulunduranların çıkarlarında açığa çıkabilir. Çünkü hakikati söyleme etkinliği ile iktidarı elinde bulundurmak arasında zorunlu bir münasebet söz konusu olmaktadır. Nasıl deliliğe karar verenler ve onun için modern dünyada bir tedavi geliştirenler gücü elinde bulunduranlarsa şizofreniye ve pek çok şeye karar verenler aynı nitelikleri haiz olanlardır. Bu olanaksızlıktan arınmanın yolu, öncelikle eleştirel ontolojide ve “parrhesia” sözcüğüne sahip çıkmakta bulunabilir (Foucault, 2012: 131-135).

Bizim kapsamımız açısından Foucault'nun eleştirilerinden çıkarılacak sonuç, öncelikle bilginin, güç sahibinin karar verdiği ve yarattığı, bizzat iktidarın ihtiyaçlarından kaynaklanan bir tanıma ve tanımlama edimi olmasıdır. Bilgi, bilim veya hakikat, güçlü olanın kendi gereksinimlerini karşılamak üzere geliştirdiği bir araçtır ve onun meşruiyet ve kullanım alanları yine iktidar tarafından tayin edilmektedir. Özellikle sosyal bilimler için geçerli olmak üzere bütün bilgi edimleri, iktidara ait bir çıkarlar bağlamına hizmet etmek üzere ve söz konusu bağlamı meşrulaştırmak üzere yaratılmışlardır. Günümüzde “hakikat” diye üzerine konuştuğumuz ve anlamını iyi umduğumuz kurtarıcı sözcük, aslında bizim şikâyet ettiklerimizi yaratan bağlamın bizzat varoluş tarzının meşrulaştırılmasından başka bir şey değildir. Bununla kastedilen, hak olarak algıladığımız birtakım insanlıkların güç unsurunu göz ardı ederek idealize ettiklerinin hatalı bir kavrayışa sahip oluşlarıdır. Ahlaki olarak güçlü olanın hakkı bilfiil belirlediğini söylemek kolay olmayabilir; fakat gerçekte yaşanan hayatta varolan budur. İnsanların haklı olana ilişkin idealize edilmiş sözcüklerinin psikanalitik geçmişinde bile gücün yükseltilmesi ve meşrulaştırılması bulunmaktadır. Çünkü kullandığımız dilin ve söylemin geçmişi, bir şekilde iktidarın yarattığı normlarla buluşmaktadır. Bunun yegâne istisnası, güvensizliği uzaklaştırmak için kurulan iktidar ilişkilerinin yeniden güvensizliğe dönmek üzere terk edilmesidir. Yani öznenin riski

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013



meşrulaştırarak iktidarı anlamsızlaştırmasıdır. Söz konusu bağlamda da yöntem, şimdiki zaman üzerine dürüstçe eğilmek ve kendimizi mümkün olduğunca eleştirel –kastedilen, verili çerçevelerin radikal reddidir- bir zeminde tahlil etmektir. Aksi takdirde bilgi, bilim ve başka dilsel bağlamlar herhangi bir tarzda öncelikle iktidara dönmekte ve ona hizmet etmektedirler.

Tıpkı Ebû Hâmid el-Gazzâlî ve Friedrich Nietzsche de varolanın devamına taraftar değildir; fakat o da, güç sahibine yönelmiş popüler eleştirilerin psikanalitik sıkıntılarının bulunduğu ve söz konusu eleştirilerin de yine iktidarın çıkarlarına hizmet ettiğinin farkındadır. Gazzâlî, bizzat faydalandığı güç-hakikat ilişkisinden faydalanarak onu delmeye çabalarken Nietzsche, güçsüzlerde bir güç istenci uyandırmayı deneyerek söz konusu ilişkiyi aşmaya çalışmakta; Foucault ise, psikanalitik temellerden öncelikli olanı, riski meşrulaştırarak zorunluluğu kırmaya uğraşmaktadır. Ne var ki, her üç düşünür de, -kendi bakış açıları özelinde kalarak- güç ile hakikat arasındaki zorunlu ilişkiyi gerçek olgular bağlamında onaylamaktadırlar. Verili dünyevi koşullarda “hakikat” olarak alınan anlam, “güç” olarak kavranan anlamdan farklı, ona ilişkisiz veya onun mevcudiyetine rağmen varlık bulmuş bir anlam olarak görülmemektedir. Her üç bilgin de, kendi söylem analizlerinde, karşı çıktıkları güç gerçeğini teslim etmek durumunda kalmaktadırlar. Çünkü insana ait doğa, ihtiyaçların temininde kendi gerçekliklerini inkâr konusunda yeterince iyi niyet vermemektedir.

5- Yeni Toplumsal Pratik Bağlamlarında Örtük Hukuk Olarak Güç ve Hakikat

Kur’ân-ı Kerîm’de Hz. Davud’a ilişkin bir kıssada onun yanına dava için gelen iki kişiden söz edilmekte ve Yahudi Peygamberin davayı tahlil etme ve değerlendirme tarzı anlatılmaktadır. İki kişiden davalı olana göre kendisinin bir adet, ortağının ise doksan dokuz adet koyunu bulunmakta ve ortağı kendisinin koyununu da talep ederek ortaklığı sonlandırmayı istemektedir. Hz. Davud’un tahlili, bizim kapsamımızı ilgilendirecek bir saptamayı merkeze almaktadır. Ona göre, hayat içinde ortaklık kuranların çoğunluğu diğerine haksızlık eder ve haksızlığın faili olan taraf daima güçlü olandır. Sadece inanıp ahlaklı yaşayan ortaklar bir istisna oluştururlar ki, bunlara da nadir rastlanır; çünkü sayıları azdır. Böylece Hz. Davud, gerçek yaşamda gücün tayin edici bir etken olarak hakka ve hakkın içeriğine karar verdiğini teslim etmektedir (Kur’ân-ı Kerîm, 38/24).

Hz. Davud kıssasında –kapsamımızı ilgilendirecek şekilde- dile getirilen üç ana tema bulunmaktadır. Birincisi, ortaklar arasındaki ilişkilerde bir hak yeme veya gaspının kaçınılmazlık ölçüsündeki mevcudiyetidir. İkincisi, mevzu bahis olan hâdisede fail olan kişi her zaman güçlü olan taraftır. Üçüncüsü ise, hak yeme veya gaspının bir haksızlık olarak dile getirilişinin daima zayıfın dilinde vuku bulmasıdır. Yani bir arada olmak yeterli bulunmamakta ve insan diğerinin payını da istemektedir. Kuşkusuz bunun gerekçesi, güçlü olanın kendi hissesinin yeterli bir güvenlik sağladığına inanmamasıdır. Ahlak veya hukuk, söz konusu hak yeme veya gasp etme hâdiselerini ortadan kaldırarak güç yerine düzen kavramına güvenin temin edilmesi için yapılandırılmaktadır – nitekim Hz. Davud da aynısını dine atıfta bulunarak denemektedir; fakat insanların birbirlerine karşı güvensizlikleri veya gücün kendisindeki cazibe bunun işlerliğine mani olmaktadır.

Günümüzde insanlar arasındaki ilişkinin görünmeyen bir sözleşmeye dayanan ve muteber kabul edilen ortak hukukuna göre, güç, hakikatin en önemli temeli durumundadır. Kuramcıların veya eleştirmenlerin politikayla ahlakı birbirinden ayırma girişimleri ya da olması gerekene temas edenlerin bizzat varolanı onaylamamaları, herhangi bir değişiklik getirmemektedir. Taahhütleri bekleyerek yaşamak, elinde güç olmayanların seçeneğidir; fakat ellerinde güç olanlar böyle davranmamaktadırlar. Bu nedenle insanlarda yerleşik halde olduğu varsayılan vicdandan hareketle olması gerekenlere yapılan göndermelerin her seferinde yeni bir suiistimal alanı yarattığına tanık olunmaktadır. Yaşadığımız dünyada iki kişi arasındaki kamusal veya özel ilişkiden devletler ve toplumlar arasındaki ilişkilere değin her insani ortaklık bağlamında dengeler, öncelikle ve özellikle güç temeli üzerinden kurulmaktadır. Bu, olması gerekene dair bir fikir vermemelidir; ama olmakta

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013



olana ilişkin acil gereksinimlerin giderilmesinde bir norm olarak da alınmalıdır. Hiç kimse yeryüzünde bir toplum veya din hakkında ötekileştirmede ya da aşağılamada bulunulmasının genel geçer bir insanlık suçu olduğunu öne süremez. İnsanlarla ilgili herhangi bir temayı veya ortaklığı reddetmek, ona saygı duymamak ve onu aşağılamak suçsa eğer; bu, maalesef ancak güçlülere ilgilendirdiğinde geçerli ve anlamlı olan bir suçtur. Yaşadığımız dünyada sözgeliimi Yahudi düşmanlığı oldukça göreceli bir insanlık durumu olduğu halde suçtur. Çünkü Yahudiler dünyanın güçlü milletleri arasında yukarıda bulunmaktadırlar. Oysa aynısı mesela Müslüman düşmanlığı veya İslâm nefreti için geçerli değildir. Dünyanın hiçbir yerinde İslâm karşıtlığı veya nefreti bir insan hakkı ihlali olarak samimiyetle benimsenmiş değildir, özellikle de Müslüman olduğunu dile getiren toplumlar arasında. Bunun anlaşılabilir bir gerekçesi vardır ve söz konusu gerekçe, güçlü olmakla doğrudan ilişkilidir. Türkiye’de nasıl İzmir ile Hakkâri veya Şırnak eşit değilse, dünyada da İstanbul ile Londra ve New York eşit değildirler ve olamazlar da. Hak sahibi olunanların sınırlarındaki genişlik, Doğu’dan Batı’ya gittikçe artmaktadır. Birbirini çok sevdiğini ve saydığını açıkça dile getirerek tekrarlayan şehirli insanların, evlerinin önüne saldırgan kurt köpeklerini dikmeleri ne kadar çelişkiliyse; tüm şehirlerin, insanların, toplumların ve dinlerin eşitliğinden söz etmek de o kadar çelişkilidir. Olması gerekenden söz ederken onun için hiçbir somut bedel ödemeyerek taahhüt süresini uzatmaktansa, bizzat olumsuz görünen de olsa varolandan yola çıkarak hayata dair kavrayışlarda bulunmak daha dürüstçedir. Margaret Canovan ve Richard Rorty’nin belirttikleri gibi, yaşadığımız dünyada her insan varolmak ve hayatta kalmak hakkı açısından eşit olsalardı, her dilde ve kültürde, her bakış açısı ve kullanımda “insan” aynı anlamda kullanılır ve tüm insanlar onun içine girerlerdi (Asad, 2007: 72-73; Booth, 2012: 457-458).

Daha önceki bir incelemede insanların dilsel kullanımlarında gücün yüceltildiğine ve bunun da onlardaki psikanalitik bir arka plana işarette bulunduğuna değinilmişti. Nitekim tüm insani üstünlüklerin örneklendirilirken dünyanın Batı coğrafyasının anılması ve Doğu’da ortaya çıkan istisnasız her türlü aksaklıkta Doğuların tamamının bütün bir tarih boyunca aşağılanması –örneğin “Ortadoğu’daki insanlar önce insan olsunlar sonra Müslüman olurlar” veya “Doğu insanı daima duygusaldır ve tembeldir” sözleri- gibi dilsel alışkanlıklar hemen akla gelebilecek alışkanlıklardır. Açıkça onaylanır görünmeyen bir insanlar arası işleyiş kuralına (hukuk) göre, gücünün yapıp ettiklerinde ancak hikmet bulunabilir ve o daima haklıdır; güçsüz olan içinse durum böyle değildir (Özdemir, 2011: 91-96).

Gazzâlî, Nietzsche ve Foucault’da görünür olan şey, gücünün haklı olması vakiasının onaylanması değildir. Bundan farklı olarak onlar, gücün insan varoluşundaki etkisini saptamaktadırlar. Her üç düşünür de söz konusu vakıayı askıya alacak tarihsel kesintilere ulaşabilmenin gayreti içerisindeyler. Ne var ki, bütün insanları gözterek geliştirdikleri eleştirel bağlamlarda onlar da gücün paranteze alınmasını sağlayacak nitelikte insanı inkâr edememektedirler. İnsanlar özellikle bazı tarihsel zamanlarda –düzenden kaynaklanan güvenin tükendiği dönemlerde-, varoluşsallığın kendisi için gücü bir ölçüt olarak seçmekte ve hakikati onunla ilgili dolayılarda aramaktadırlar. Günümüzde de böyle bir insan niteliğiyle karşı karşıya bulunmaktayız. “Hakikat”, insanın biyolojik ve psikolojik gerçekliklerinin bütünü ve onların yaşanması (ihtiyaçların giderilmesi) olarak, zamanımızda güç tarafından ve kendi çevresinde yaratılan bir içerimdir. “Bilgi”, “bilim” veya “doğru”dan anlaşılan olarak “hakikat”, gücünün veya iktidar olanın yarattığı, bizzat onun işine gelen ve başkalarının ondan gerekli anlam olarak edindiğidir (Platon, 2012: 17). Daha fazla olarak, bizim buradaki kapsamımızı ilgilendirecek tarzda, insanlar doğruyu, bilgiyi, bilimi ve hakikati, güçlü ve başarılı olanların spekülâtif, tecrübî ve davranışsal verilerinde bulmaktadırlar. Dolayısıyla “hakikat” tek başına varolan ve yüce bir anlama göndermede bulunan bir kavram olmaktan çok, bizzat politika ve sosyolojiyle birlikte anlaşılabilen bir kavramdır.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013



Sonuç

Bu çalışmada Ebû Hâmid el-Gazzâlî, Friedrich Nietzsche ve Michel Foucault'nun yaklaşımları özelinden hareketle üç ana bağlamda güç ile hakikat arasındaki ilişkiler tahlil edilmiş bulunmaktadır. Söz konusu ana bağlamlardan ilki, hayatta ihtiyaçların teminiyle ilgili kesin ve doğru bilgi olarak idealize edilen “hakikat”ın felsefi olmanın yanı sıra psikanalitik ve politik bir sorun olmasıdır. İkincisi, insanlar arasında ortak bir bilinç seviyesini ifade eden ve onu tetikleyen bir içerik veya yapı olarak bilgi ve bilimin hiç olmazsa biraz iktidarın çıkarlarını gidermek üzere yaratılan bir etkinlik olmasıdır. Üçüncüsü ise, insanlar arasında işleyen ve genelde inkâr edilen gizil bir hukuki sözleşmeye ilişkindir ki, o da, toplumsal yaşamda gücün güven ve özgürlük için en temel kavram olmasıdır.

Birinci bağlamda, “hakikat”ın aynı zamanda psikanalitik ve politik nitelikli bir sorun olması; onun, tecrübî ve mantıksal bazlı soruşturulmasının ötesinde güç ve başarıyla yakınlığına göre psikolojik bir etkiyle meşruiyet kazanması anlamına gelmektedir. İncelememizde Gazzâlî'nin analizinden yoğunlukla faydalandığımız yer burasıdır. Düşünürümüze göre, insanlar genellikle bizzat tecrübe ve akli kanıtlardan hareket etmeksizin güçlü ve başarılı olanların doğrularını ve hakikatlerini doğru ve hakikat olarak sahiplenmektedirler. Belki Türkiye'nin modernleşme ve çağdaşlaşma serüveni özellikle söz konusu yaklaşım üzerinden daha iyi anlaşılabilir ve tahlil edilebilir olmaktadır. Çünkü Türkçe düşüncede modern bilimin ve kültürün edindiği ayrıcalıklı konum, öncelikle modernliği yaratanların politik bir güç edinmiş olmalarıyla orantılı olarak meşrulaştırılmıştır. Bizim vargımıza göre, “hakikat”, salt felsefi nitelikli bir sorun olmayıp, ona etki eden psikanalitik ve politik süreçler bulunmaktadır.

İkinci bağlamda, bilgi ve bilimin, tüm insanlık idealinden ziyade öncelikle ve özellikle iktidarda bulunanların –küresel güçler kastedilmektedir- gereksinimleri ve çıkarları doğrultusunda yaratılan ve içeriklendirilen birer etkinlik olması; “hakikat”ın sayımı olarak meşrulaştırılan bilgi ve bilimin, iktidarın sorun bağlamlarından hareket etmeleri anlamına gelmektedir. Araştırmamızda Foucault'nun analizinden yararlandığımız yer de burasıdır. Genel tahlilde Foucault tarihsel yeri dolayısıyla üçüncü sırada ele alındığı halde sonuçta ikinci bağlama yerleştirilmektedir. Söz konusu düşünceye göre, bilgi ve iktidar birbirini içeren ve biri olmadan diğeri eksik anlaşılan iki dünyevi yapıdır. İcra edilen bilimsel faaliyetin doğrudan insandan kaynaklanıyor olduğundan ancak “parrhesia” kavramı etrafında anlaşılabilir olan “her şeyi, risk alarak ve açıksözlülükle söylemek” sayesinde emin olabiliriz. Foucault, riski, iktidarın meşrulaştırdığı çerçevelerden arınmanın mümkün tek yolu olarak onaylamaktadır. Modern kültürde bireylerin ve kitlelerin önceden belirlenmiş bir hesap dolayımında okul, hastane, bakımevi, huzurevi ve hapishane gibi kurumlarda evcilleştirilmeleri, ikinci bağlamın güzel bir örneğidir. Mevzubahis olan modern kurumlarda insanlar, öncelikle iktidarın hesaplarını bozmayacak bir düzenin parçaları olarak yaratılmaktadırlar ve bilim, özellikle böyle bir hesaptan kaynaklanan eksikleri gidermenin mümkün yollarını açığa çıkarmaktadır. Bizim vargımıza göre, bilgi ve bilim, öncelikle güçlü olanın ihtiyaçlarını ve sorunlarını tahlil etmenin ve gidermenin bir yolu olarak olgusallaşmakta ve genellikle tüm insanlar için geçerliymiş gibi hakikatlerin sayımı olarak kabul görmektedir.

Üçüncü bağlamda, toplumsal beraberliklerde maskelenmiş olarak bulduğumuz gizil hukukta güvenin ve özgürlüğün güç ölçütü üzerinden kurulması; insanların birbirlerine güvenmedikleri ve biyolojik ve psikolojik ihtiyaçlarını gidermek üzere varoluşlarını güç istenci üzerinden yapılandırdıkları anlamına gelmektedir. İncelememizde Nietzsche'den faydalandığımız ve yer yer ahlaki söylemlerin gerçekçiliğine itiraz ettiğimiz nokta burasıdır. Nietzsche'ye göre, tecrübî veriden hareket ettiğimizde insan varoluşunun amaçladığı kavram güçtür ve her birey, kendi özgürlüğünü ve başkasının zararlarından emin olmayı güce erişmekle garanti altına alacağını varsaymaktadır. Düşünürümüz, ahlakın ve iyiliğin mevcudiyetine ve her ikisinin yüceltilmesine

itiraz etmemektedir; o sadece ahlak, iyilik ve başka değerli kavramların tanık olduğumuz yaşamda birer taktik olarak işlevselleştiriliyor olduklarını göz ardı etmeyi meşrulaştırmaya karşı çıkmaktadır. İnsanlar için her şey, kendi biyolojik ve psikolojik gerçekliklerini garantiye almak için bir araç durumundadır ve birbirlerine güvenmedikleri modern dünyada güç, mümkün tek seçenek olmaktadır. İnsan kendine ait gerçeğin farkında olmayı “hakikat” olarak alıyorsa, onun mevzubahis olan “güç istenci”nden kaynaklanan örtük alışverişleri veya ilişkileri “hakikat”ın dışında konumlandırmaması elzemdir. Nietzsche, pozitivizm kadar sosyalizmi de aynı taktiksel tavır alışlardan arındıramadığı için tenkit etmektedir. Bizim vargımıza göre, hiç olmazsa belirli tarihsel zamanlarda ve özellikle günümüzde insan varoluşunun gayesi “güç istenci”dir ve insanın hakikati, bu amaçtan ayırıştırılarak anlaşılmaya çalışıldığında eksik kalacaktır.

Foucault’nun işarette bulunduğu tarzda modern dönem felsefeleri içerisinde iki temel gelenek bulunmaktadır ve idealize edilmiş hakikatin analitiğine karşı çıkararak kendini gösteren eleştirel geleneğin üzerine felsefe yaptığı malzeme, hâlihazırda yaşanan varoluşların tahlilidir. “Kendimize ilişkin eleştirel bir ontoloji” olarak isimlendirebileceğimiz bu ikinci felsefe yapma tarzına uygun olarak biz de, insanın yeni tarihsel varoluşundan yola çıkmış bulunuyoruz. Günümüzde “hakikat”ın güçten bağımsız gösterilen ve idealize edilen halinin, insanı anlamaya engel teşkil ettiğini ve “hakikat”ın insan tecrübesinden farklı ve ondan üstün bir olgu veya kavram olmadığını düşünüyoruz. “Hakikat”, psikanalitik olarak “güven” ve politik olarak “güç” kavramından, ayrıca söz konusu iki kavram çerçevesinde olgusallaşan sosyolojiden bağımsız bir içerik veya etkinlik olarak kavranmamalıdır. Güç ve hakikat, birbirini hem egzistansiyel olarak hem de epistemolojik olarak içeren ve gerektiren iki kavramdır.

KAYNAKÇA

- Aristoteles (1996), *Metafizik*, (Çeviren: Ahmet Arslan), Sosyal Yayınlar, 2. Basım, İstanbul.
- ASAD, Talal (2007), *Sekülerliğin Biçimleri*, (Çeviren: Ferit Burak Aydar), Metis Yayınları, İstanbul.
- BOOTH, Ken (2012), *Dünya Güvenliği Kuramı*, (Çeviren: Çağdaş Üngör), Küre Yayınları, İstanbul.
- ÇELİK, Celaledin (2007), “Niklas Luhmann’da Sosyal Sistem Olarak Toplum ve Modern Toplumun Karmaşıklığı Sorunu”, *Bilimname XII*, 2007/1, s. 51-74.
- FOUCAULT, Michel (2006a), *Hapishanenin Doğuşu*, (Çeviren: Mehmet Ali Kılıçbay), İmge Kitabevi, 3. Baskı, Ankara.
- FOUCAULT, Michel (2006b), *Kelimeler ve Şeyler*, (Çeviren: Mehmet Ali Kılıçbay), İmge Kitabevi, 3. Baskı, Ankara.
- FOUCAULT, Michel (2011a), *Özne ve İktidar*, (Çevirenler: Işık Ergüden-Osman Akınhay), Ayrıntı Yayınları, 3. Basım, İstanbul.
- FOUCAULT, Michel (2011b), *Bilginin Arkeolojisi*, (Çeviren: Veli Urhan), Ayrıntı Yayınları, İstanbul.
- FOUCAULT, Michel (2011c), *Toplumu Savunmak Gerekir*, (Çeviren: Şehsuvar Aktaş), Yapı Kredi Yayınları, 5. Baskı, İstanbul.
- FOUCAULT, Michel (2012), *Doğruyu Söylemek*, (Çeviren: Kerem Eksen), Ayrıntı Yayınları, 3. Baskı, İstanbul.
- FREUD, Sigmund (2012), *Totem ve Tabu*, (Çeviren: Kâmuran Şipal), Say Yayınları, İstanbul.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013



- Gazzâlî (1939), *el-Münkizü mine 'd-Dalâl*, Mektebetü'n-Neşri'l-Arabî, 3. Basım, Dımaşk.
- Gazzâlî (2008), *el-İktisâd fî'l-İ'tikâd*, (tahkik: Enes Muhammed Adnan eş-Şerafâvî), Dârü'l-Minhâc, Beyrut.
- Gazzâlî, Ebû Hâmid (1994), *Mihakkü'n-Nazar*, (tahkik: Rafik el-Acem), Dârü'l-Fikri'l- Lübnânî, Beyrut.
- Gazzâlî, Ebû Hâmid (a: tarihsiz), *Mi 'yârü 'l-İlm fî Fenni 'l-Mantık*, Beyrut: Dârü'l-Endelus, t.y.
- Gazzâlî, Hüccetül-İslâm Ebî Hâmid (2006), *Tehâfütü 'l-Felâsife*, (tahkik: Mahmûd Debîcû), Dârü't-Takvâ, Dımaşk.
- GIDDENS, Anthony (2012), *Modernliğin Sonuçları*, (Çeviren: Ersin Kuşdil), Ayrıntı Yayınları, 5. Basım, İstanbul.
- HEİDEGGER, Martin (2008), *Varlık ve Zaman*, (Çeviren: Kaan H. Ökten), Bahçeşehir Üniversitesi Yayınları Agora Kitaplığı, İstanbul.
- HOBBS, Thomas (2011), *Leviathan*, (Çeviren: Semih Lim), Yapı Kredi Yayınları, 9. Baskı, İstanbul.
- İbn Sînâ (2004), *Kitâbu 'ş-Şifâ Metafizik I*, (Çevirenler: Ekrem Demirli-Ömer Türker), Litera Yayıncılık, İstanbul.
- İbn Sînâ (2006), *Kitâbü 'ş-Şifâ II. Analitikler*, (Çeviren: Ömer Türker), Litera Yayıncılık, İstanbul.
- KAUFFMANN, Walter (2010), "Editörün Önsözü", *Güç İstenci*, (Çeviren: Nilüfer Epçeli), Say Yayınları, İstanbul.
- MACHIAVELLI, Niccoló (2008), *Hükümdar*, (Çevirenler: Gaye Demircioğlu-Ayşe Çavdar), Dergâh Yayınları, İstanbul.
- MİTCHELL, Stephen A.&BLACK, Margaret J. (2012), *Freud ve Sonrası*, (Çeviren: Ayhan Eğrilmez), İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, İstanbul.
- MİTHA, Farouk (2001), *al-Ghazâlî and the Ismailis*, I. B. Publishers, The Institute of Ismaili Studies, New York, London.
- NİETZSCHE, Friedrich (2003), *İyi ve Kötünün Ötesinde Bir Gelecek Felsefesine Bakış*, (Çeviren: Ahmet İnam), Say Yayınları, İstanbul.
- NİETZSCHE, Friedrich (2007), *İşte Böyle Dedi Zerdüşt*, (Çeviren: Ahmet Cemal), Kabalcı Yayınları, İstanbul.
- NİETZSCHE, Friedrich (2007), *İşte Böyle Dedi Zerdüşt*, (Çeviren: Ahmet Cemal), Kabalcı Yayınları, İstanbul.
- NİETZSCHE, Friedrich (2010a), *Güç İstenci*, (Çeviren: Nilüfer Epçeli), Say Yayınları, İstanbul.
- NİETZSCHE, Friedrich (2010b), *Ahlakın Soykütüğü Üstüne*, (Çeviren: Ahmet İnam), Say Yayınları, 4. Baskı, İstanbul.
- NİETZSCHE, Friedrich (2012), *Putların Alacakaranlığı*, (Çeviren: Mustafa Tüzel), Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, 2. Baskı, İstanbul.
- Nizamülmülk (2006), *Siyasetnâme*, (Çeviren: Nurettin Bayburtlugil), Dergâh Yayınları, 6. Baskı, İstanbul.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013



- ÖZDEMİR, Muhammet (2011), “Kanıksanmış Bir Özvarlık Tasarımı Olarak Güç Hakikati”, *Eskiye Dergisi*, Sayı: 22, Yaz, Ankara, s. 91-96.
- ÖZDEMİR, Muhammet (2012), “Gazzâlî’nin *Tehâfütü’l-Felâsife* Adlı Eserinde “Üç Mesele”nin Ele Alınışı ve İbn Sînâ’nın Görüşleriyle Mukayesesi”, Basılmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- ÖZDEMİR, Muhammet (2013), “Kur’ân ve Sosyal Bilimlerin İnsan Yaklaşımları”, *Eskiye Anadolu İlahiyat Akademisi Araştırma Dergisi*, Sayı: 26, Bahar, Ankara, s. 7-32.
- PLATON (2012), *Devlet*, (Çevirenler: Sabahattin Eyüboğlu-M. Ali Cimcoz), Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, 23. Basım, İstanbul.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques (2010), *Toplum Sözleşmesi*, (Çeviren: Vedat Günyol), Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, 6. Baskı, İstanbul.
- SCHULTZ, Duane P.&SCHULTZ, Sdney Ellen (2007), *Modern Psikoloji Tarihi*, (Çeviren: Yasemin Aslay), Kaknüs Yayınları, İstanbul.
- WEST, David (1998), *Kıta Avrupası Felsefesine Giriş*, (Çeviren: Ahmet Cevizci), Paradigma Yayınları, İstanbul.
- ZERRİNKUB, Hüseyin (2001), *Medreseden Kaçış*, (Çeviren: Hikmet Soylu), Anka Yayınları, İstanbul.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013





BAŞKA İSİMLERLE KARIŞTIRILAN BİR MESNEVİ ŞÂRİHİ: MEHMED MURAD NAKŞİBENDÎ*

*Hatice ÖZDİL***

ÖZET

Birbirlerinden neredeyse yüz yıl arayla yaşayan üç ayrı şahsiyet Mehmed Murad Nakşibendî, Murad Molla ve Murad-ı Buhârî, çalışmalarda sıklıkla aynı kişi zannedilmiştir. Bunlardan genellikle “Murad Molla” adı kullanılarak üç isimden aynı kişi gibi bahsedilmiştir. Birbirleriyle dolaylı olarak bağlantılı olan bu kişiler isim benzerliğinin de etkisi ile bilimsel çalışmalarda anlam karmaşasına yol açmıştır. Birinin eseri diğerinin ismiyle anılmış ve bu karmaşa kütüphane kataloglarında da görülmüştür. Makalemizde bu kavram karmaşasını ortadan kaldırmak amacıyla üç isim hakkında ayırıcı özellikleri göstererek kısa hayat hikayelerinden ve birbirleri ile ilişkilerinden bahsedilmesi uygun görülmüştür.

Kısa hayat hikayelerine bakıldığında da görüleceği gibi bu üç önemli şahsiyet dolaylı olarak birbirleriyle ilgilidir. Murad Molla lakaplı Kazasker Damadzâde Mehmed Murad, İstanbul Fatih’te Murad Molla tekkesini ve kütüphanesini hayır için yaptırmıştır. Mehmed Murad Nakşibendî ise Murad Molla tekkesinde babası Abdulhalim Efendi’den sonra şeyhlik vazifesini yürütmüştür.

Özellikle Mehmed Murad Nakşibendî’nin yazdığı Mesnevi şerhi dolayısıyla çalışmalarda adından Murad-ı Buhârî veya Murad Molla olarak bahsedilmesi başka yanlış anlaşılmalara da yol açabilmektedir. Örneğin “Murad Molla’ya ait bir Mesnevi şerhi mevcuttur” denildiğinde eser, tekkeyi yaptıran kişiye aitmiş gibi gözükmektedir.

Sadece isimlerin karıştırılması ile sınırlı olmayan bu durum, bu üç şahsiyetin hayatlarını ve diğer eserlerini araştıranlar için de büyük anlam karmaşasına yol açmıştır. Kütüphane kataloglarında, araştırma kitaplarında bu karışıklığın giderilmesi için karşılaştırmalı çalışmalar yapılması gerekmektedir.

Anahtar Kelimeler: Mehmed Murad Nakşibendî, Murad Molla, Murad-ı Buhârî, Mesnevi.

*Bu makale Crosscheck sistemi tarafından taranmış ve bu sistem sonuçlarına göre orijinal bir makale olduğu tespit edilmiştir.

** Yrd. Doç. Dr. Bitlis Eren Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fak. Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, El-mek: ozdilhatice@hotmail.com

REFERRED TO BY DIFFERENT NAMES A MESNEVİ COMMENTATOR: MEHMED MURAD NAKŞİBENDİ

ABSTRACT

Mehmed Murad Nakşibendî, Murad Molla and Murad-ı Buhârî were thought of the same person. Usually “Murad Molla” of these names is using as the same person. From three different names are mentioned such as the same person. This confusion has been in library catalogs. This article is intended to eliminate the complexity of this concept. We want to show distinctive features about the three people in the article, and so we try to write these people's lives and works.

Looking at life as seen from the short stories of these three personalities indirectly related to each other. Murad Molla dervish lodge built by Kazasker Damadzâde Mehmed Murad in Fatih, Istanbul. Mehmed Murad Nakşibendî has been a sheikh after Abdulhalim Efendi in this lodge.

Mehmed Murad Nakşibendî is one of the remarkable figures of the 19th century Istanbul cultural history. He is an Ottoman poet, a librarian, a teacher and a writer. His most important work is Hülâsatü's-Şürûh. This work is a commentary of Mesnevi. Mesnevi commentator is Mehmed Murad Nakşibendî. But, researchers made mistake. They usually said: Mesnevi commentator is Murad Molla or Murad-ı Buhârî. These names are false. This situation has led to confusion of meaning for the researchers. Books, library catalogs and research need to be addressed in this mess. Comparative studies should be done to remedy this confusion. This article is intended to eliminate name confusion.

Key Words: Mehmed Murad Nakşibendî, Murad Molla, Murad-ı Buhârî, Mesnevi.

Giriş

Mehmed Murad Nakşibendî 19. yüzyılın tanınmış simâlarındandır. Nakşî bir Mesnevîhân olarak yaptırdığı Dârü'l-Mesnevî'nin yanı sıra Nakşî gözüyle yazılmış tek, tam Mesnevî şerhi Hülâsatü's-Şürûh münasebetiyle birçok akademik çalışmada adı geçmektedir.¹ Yapılan çalışmaların çoğunda Mehmed Murad Nakşibendî'nin ismi ile ilgili çok çeşitli hatalar yapılmıştır. En çok Murad-ı Buhârî ve Kazasker Murad Molla ile karıştırıldığı görülmektedir. Mehmed Murad Nakşibendî'nin karıştırıldıkları bu isimlerin hayatını bilmek ve bu isim karmaşasının önüne geçilmesi gerekmektedir.

Mehmed Murad Nakşibendî (ö.1848)

Kaynaklarda asıl adı “Muhammed Murâd” olarak geçmektedir.² Bağlı bulunduğu tarîkât dolayısıyla da “Nakşibendî” ünvanını almıştır.³ Bursalı Mehmed Tahir, Osmanlı Müellifleri'nde

¹ Hatice Özdil, “Nakşî Gözüyle Yazılmış Tek, Tam Mesnevî Şerhi”, II. Uluslararası Mesnevî Sempozyumu, Van Yüzüncü Yıl Üniv., Van, 24 Mayıs 2013.

² Mehmed Murad Nakşibendî, Hülâsatü's-Şürûh-I, İstanbul Üniversitesi Ktp., No. TY 6309, v.1b; Mehmed Murad Nakşibendî, Şerh-i Tuhfe-i Şâhidî, Süleymaniye Ktp. Dârü'l-Mesnevî Koleksiyonu, No. 568, v.1b; Mehmed Murad Nakşibendî, Mâ Hazar, Süleymaniye Ktp., Mehmed Ârif Koleksiyonu No. 260, v.1b; Davud Fatin, Tezkire-i Hatîmetü'l-

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013



isini “Mehmed Murad Nakşibendî” olarak kaydetmektedir.⁴ Bilindiği üzere bu farklılık Türk kültüründe Hz. Muhammed’e duyulan saygıdan dolayı okunuşta dikkate alınmaktadır. Yazılışında “Muhammed” isminden farklı yazılmamakta fakat telaffuzda “Mehmed” şeklinde okunmaktadır.

Şârih, Hülâsatü’ş-Şürûh adlı eserinin mukaddimesinde kendisini “Es-Seyyidü’l-Hâcc Hâfız Muhammed Murâdu’n-Nakşibendî İbnü’ş-Şeyhi’l-Hacc Abdü’l-Halimi’n-Nakşibendî”⁵ şeklinde künyelendirmektedir. Mehmed Murad Nakşibendî, Dîvânında “Murad” mahlasını kullanmıştır.⁶

Ahmed Cevdet Paşa, hocası Mehmed Murad Nakşibendî’yi “Murâd Molla Şeyhi” ismiyle tanıtmıştır.⁷ Postnişini olduğu Murad Molla Tekkesi sebebiyle “Murad Molla” diye anılmaya başlanmıştır. Aslında “Murad Molla” lakâbı tekkeyi inşâ ettiren ve kendisinden yaklaşık yüz yıl önce yaşamış olan Kazasker Mehmed Murad’a aittir.⁸

Kendisinden bahsedilen bazı çalışmalarda “Mesnevî şârihi Murad Molla”⁹ ifadesi kullanılmıştır. Halbuki, “molla” ünvanı kendisinde mevcut değildir. Mehmed Murad Nakşibendî kendi zamanında “Murad Molla Şeyhi Murad Efendi” olarak bilinmektedir.¹⁰

Kütüphane ve katalog bilgilerinde kendisine ait eserlerin çoğunda Murad Nakşibendî yerine “Murad-ı Buhârî”¹¹ künyesi kullanılmıştır. Bazı katalog bilgilerinde Murad-ı Buhârî’ye ait eserler Mehmed Murad Nakşibendî’ye bazen de kendisine ait eserler Murad-ı Buhârî’ye aitmiş gibi kayıtlara geçmiştir. Bu karışıklık sebebiyle çalışmalarda da Mehmed Murad Nakşibendî’nin adı bazen Murad-ı Buhârî olarak geçmektedir.¹²

Mehmed Murad Nakşibendî, *Mâ Hazar* adlı eserinin sonunda yazdığı *Hâl Tercümesi*’nde 23 Muharrem 1203 / 23 Ekim 1788’de Perşembe gecesini “vakt-i seher”de, İstanbul’un Çarşamba semtinde doğduğunu anlatmaktadır. Yine aynı eserinde babasının Murad Molla Tekkesi şeyhlerinden *Eş-Şeyhü’l-Hâcc Abdü’l-halimü’l-Ahışhavîyyü’n-Nakşibendî* olduğunu yazmıştır.¹³ Ailenin diğer üyeleri hakkında herhangi bir bilgiye rastlanılamamıştır.

Aslen Gürcistan Ahıskalı olduğunu anladığımız Murâd Nakşibendî’nin soyu “seyyid” olması sebebiyle Hz. Hüseyin’e dayanır. Neseb silsilesi hakkında kaynaklarda bir bilgi yoktur, ancak tarîkâtinde bağlı bulunduğu silsile *Terceme-i Ahvâl-i Beyzâde Mustafa Efendi* adlı eserinde mevcuttur.¹⁴

Eşâr, İstanbul 1867, s. 374; Hüseyin Vassâf, *Sefîne-i Evliyâ-II*, (çev. Mehmet Akkuş, Ali Yılmaz), Kitabevi, İstanbul 2006, s. 133; Şemseddin Sâmî, *Kâmûsü’l-A’lâm*, “Murâd Efendi eş-Şeyh el-Hâc” mad., İstanbul 1945, c. VI, s. 4248-4249.

³ DİA, “Murad Nakşibendî” mad., c. 32, İstanbul 1991, s. 189; Davud Fatin, 1867, s. 374; Hüseyin Vassâf, 2006, s. 256; Muzaffer Gökman, Murat Molla Hayatı Kütüphanesi ve Eserleri, İstanbul Cumhuriyet Matbaası, İstanbul 1943, s. 2; Bursalı Mehmed Tahir, Osmanlı Müellifleri, (haz. A. Fikri Yavuz, İsmail Özen), Meral Yay., İstanbul, c. I, s. 169-170.

⁴ Bursalı Mehmed Tahir, s. 159.

⁵ Mehmed Murad Nakşibendî, *Hülâsatü’ş-Şürûh-I*, İstanbul Üniversitesi Ktp., TY 6309, vr. 1b.

⁶ Davut Köse, *Molla Murad ve Dîvânı*, (Yüksek Lisans Tezi), Fatih Üniversitesi, İstanbul 2008, s. 14.

⁷ Fatma Aliye Hanım, Ahmet Cevdet Paşa ve Zamanı, (haz. Metin Hasırcı), Pınar Yay., İstanbul 1994, s. 42; Ahmed Cevdet Paşa, *Tezâkir* (Tetimme, 40), (haz. Cavid Baysun), Türk Tarih Kurumu Basımevi, Ankara 1991, s. 15-16; Ahmed Lûtfî Efendi, *Vak’anüvis Ahmed Lûtfî Efendi Tarihi VI-VII-VIII*, (haz. Yücel Demirel), YKY, İstanbul 1999, s. 1267.

⁸ Düinden Bugüne İstanbul Ansiklopedisi, “Murad Molla Tekkesi ve Kütüphanesi” mad., Kültür Bakanlığı-Tarih Vakfı Yay., 1994. c. V, s. 516.

⁹ Şener Demirel, “Mesnevî’nin Türkçe Şerhlerinde Ney Metaforu”, *Türk Kültürü Edebiyatı ve Sanatında Mevlânâ ve Mevlevîlik-Bildiriler*, SÜMAM Yay., Konya, 2007, s. 149-192.

¹⁰ Ahmed Cevdet Paşa, 1991, s. 17.

¹¹ Mehmed Murad Nakşibendî, *Hülâsatü’ş-Şürûh I*, Süleymaniye Ktp., Yazma Bağışlar, No. 165,168.

¹² İsmail Güleç, *Türk Edebiyatında Mesnevî Tercüme ve Şerhleri*, Pan Yay., İstanbul 2008, s. 147.

¹³ Mehmed Murad Nakşibendî, *Mâ Hazar*, Süleymaniye Ktp., Mehmed Ârif Koleksiyonu, No. 260, vr. 1b

¹⁴ Mehmed Murad Nakşibendî, *Tercüme-i Ahvâl-i Beyzâde Mustafa Efendi*, Süleymaniye Ktp., Murad Buhârî Koleksiyonu, No. 155.

Mehmed Murad Nakşibendî, İstanbul Çarşamba semtinde bulunan Murad Molla Tekkesi'ne babasından sonra şeyh olmuştur. Aynı zamanda Murad Molla Kütüphanesi'nin baş hafız-ı kütübüdür. Tekke civarına yaptırdığı İstanbul'daki son Dârü'l-Mesnevî ve Mesnevîhânlığı ile meşhurdur.¹⁵

On eseri mevcuttur: Dîvân, Hülâsatü's-Şürûh, Mâ Hazar, Gencîne-yi Maârif, Şerh-i Kasâid-i Mevlânâ Şevket, Şerh-i Tuhfe-i Şâhîdî, Kavâid-i Fârisiyye, Vekâyî-nâme, Muînü'l-Vâizîn, Tercüme-i Ahvâl-i Beyzâde Mustafa Efendi-Takrîz.

Murad-ı Buhârî (ö.1720)

Mehmed Murad Nakşibendî ile kendisinden yaklaşık bir asır önce yaşayan Murad-ı Buhârî isim benzerliği sebebiyle zaman zaman birbirine karıştırılmıştır.¹⁶ Mehmed Murad Nakşibendî, Dîvân'ında Murad-ı Buhârî'ye yazdığı kasidede isimlerinin aynı olmasını şu beyitle dile getirir:

Müznib-i dîrînedir gerçi bu 'abd-ı za'îf

Lîk olup nâm-dâş oldu bu benden Murâd¹⁷

Yine aynı kasidede "kutb-ı cihân" olarak nitelendirdiği Murad Buhârî'nin hayatı, hocaları ve halifeleri hakkında bilgi vermektedir. "Dizleri tutmayan" Murad-ı Buhârî, Buhâra'da doğmuş ve Eyüp'te vefat etmiştir.¹⁸

Nakşibendiyye-Müceddidiyye'nin kurucusu İmam-ı Rabbânî Ahmed Fâruk-ı Sirhindî'nin (ö.1034/1624) oğlu ve halifesi Muhammed Ma'sum (ö.1080/1669)'a intisap etmiş, daha sonra onun halifesi olmuştur.¹⁹

1074/1664 senesinde hacca giden Murad-ı Buhârî hac sonrası üç sene Hicaz bölgesinde ikamet ederek orada bulunan âlimlerden ders almıştır. Bu zat, ikinci haccından (1078/1668) sonra, dönüşte Kahire'de kalarak tefsir, hadis ve aklî ilimler ile meşgul olmuştur. İki sene sonra Şam'a gelerek evlenmiş, bu evlilikten Muhammed Bahâeddin ve Mustafa isimli iki erkek çocuğu olmuştur.²⁰

III. Ahmed, Murad-ı Buhârî'yi İstanbul'a davet etmiştir.²¹ Osmanlı dünyasını derinden etkileyecek olan Nakşibendiyye-Müceddidiyye ekolünün en meşhur temsilcisi 1092/1681 yılında İstanbul'a gelen Murad-ı Buhârî'dir.²²

Murad-ı Buhârî, İstanbul'da kaldığı esnada Eyüp'ün Nişancı Mahallesi'nde ikamet etmiş, bu esnada Şeyhülislam Damadzâde Ebülhayr Ahmed Efendi (ö.1154/1742) tarafından bugünkü tekke, kendisine tahsis edilmiştir.²³

Beş yıl sonra halifesi Kilisli Ali'yi (ö.1147/1734) yerine vekil bırakarak önce Şam'a, oradan da umreye gitmiş, bir sene sonra tekrar Şam'a dönmüştür (1098/1686). Bu gelişinde Şam'da

¹⁵ Hatice Özdil, Tasavvuf Edebiyatı Terminolojisi Açısından Mehmed Murad Nakşibendî'nin Şerhleri (Doktora Tezi), Fatih Üniversitesi, İstanbul 2013. s.9.

¹⁶ Abdülbaki Gölpınarlı, Mevlânâ'dan Sonra Mevlevîlik, İnkılap ve Ata Kitabevleri, İstanbul 1983, s. 144; Güleç, 2008, s. 155.

¹⁷ Mehmed Murad Nakşibendî, Dîvân, Süleymaniye Ktp., Mehmed Ârif-Mehmed Murad Koleksiyonu, No. 149, s. 47.

¹⁸ Mehmed Murad Nakşibendî, Dîvân, Süleymaniye Ktp., Mehmed Ârif-Mehmed Murad Koleksiyonu, No. 149, s. 46.

¹⁹ Ahmet Semih Torun, Şeyh Muhammed Buhârî Tekkesi Hazîresi Üzerine Bir Değerlendirme, Vakıflar Dergisi, Aralık 2010, s. 126.

²⁰ Torun, 2010, s. 126.

²¹ Mehmed Murad Nakşibendî, Dîvân, Süleymaniye Ktp., Mehmed Ârif-Mehmed Murad Koleksiyonu, No. 149, s. 47.

²² Mustafa Kara, Müceddidiyye'nin Osmanlı Dünyasındaki İlk Meşaleleri, Yeni Dünya Dergisi, Mayıs 2004.

²³ Torun, 2010, s. 126.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013



yirmi iki sene kadar kalmış, Berrâniyye adıyla medrese ve tekke kurmuştur.²⁴ Murad-ı Buhârî'nin silsilesi Şam Müftülüğü vazifesini uzun yıllar üstlenmiştir.²⁵ Murad-ı Buhârî, ayrıca Şam'da Medrese-i Nakşibendiyye²⁶ ile Murâdiyye Medresesi adıyla iki medrese daha yaptırmıştır.²⁷

Murad-ı Buhârî, oğlu Muhammed Bahâeddin'i (ö.1169/1755) Şam'da vekil bırakarak 1120/1708 yılında ikinci defa İstanbul'a gelmiş, Sultan Selim Camisi yakınındaki Bıçakçı Efendi Menzili'nde üç sene kadar ikamet etmiştir.

Murad-ı Buhârî'ye duyulan büyük teveccühden rahatsız olan Sadrazam Çorlulu Ali Paşa (ö.1123/1711), Murad-ı Buhârî'yi hacca götürme bahanesiyle donanma ile yola çıkartmış, ancak Alanya sahillerinde gemiden indirtmiştir. Murad-ı Buhârî, önce Konya'ya gitmiş, daha sonra Kütahya üzerinden Bursa'ya ulaşmış (1123/1711), buradaki ikameti altı yıl sürmüştür. Bursada çok sayıda talebe yetiştirmiş ve halifeleri birçok tekke açmıştır.²⁸

1130/1717'de tekrar İstanbul'a gelen Şeyh Murad-ı Buhârî, önce Eyüp'teki Hüseyin Efendizâde Bahçesi'nde, daha sonra da Reisü'l-etibba Nuh Efendi Yalısı'nda ikamet etmiş, kendi adıyla anılan Nişancı Mahallesindeki Murad-ı Buhârî Tekkesi'nin hem müderrislik hem de şeyhlik vazifesini vefatına kadar yürütmüştür.²⁹

12 Rebûlâhîr 1132/21 Şubat 1720 Salı gecesi vefat eden Murad-ı Buhârî'nin kabri Eyüp'deki Murad-ı Buhârî Tekkesi hazîresinde yer almaktadır.³⁰

Murad-ı Buhârî'nin on binden fazla hadisi ezbere bildiği rivayet edilmektedir.³¹ Kırka yakın eser yazmıştır. Mesnevî dersleri vermekte üstad olduğu söylenmektedir.³²

Kazasker Damadzâde Mehmed Murad Molla (ö.1778)

Mehmed Murad Nakşibendî ile karıştırılan bir diğer isim ise "Murad Molla" lakaplı Kazasker Damadzâde Mehmed Murad'dır. Murad Molla Tekkesi ve Kütüphanesi'ni 1775 yılında inşa ettirmiştir.³³

Dâmadzâde Murâd Efendi Minkârîzâde Şeyhülislam Yahya Efendi (ö.1088/1678)'nin soyundan gelen, Dâmadzâdeler lakabıyla bilinen geneli ilmiye sınıfında temâyüz etmiş bir ailenin üçüncü kuşak torunudur. Şeyhülislâm Minkarizâde Yahya Efendi (ö.1088/1678) kızını ilmiyeden Çankırılı Mustafa Rasih Efendi (v. 1090/1680) ile evlendirmiş, bu evlilik sonucu dünyaya gelen Dâmadzâde Ebülhayr Ahmed Efendi (ö.1154/1741) Şeyhülislâmlık makamına kadar çıkmıştır. Minkarizâde'nin kızı ve damadından gelen soyu daha sonra Dâmadzâdeler olarak devam etmiştir.³⁴

Bursa mollası olarak da görev yapan Dâmadzâde Mehmed Murad Efendi'nin babası, Şeyhülislam Feyzullah Efendi (ö.1175/1762) Şeyhülislâm Ebu'l-Hayr Ahmed Efendi (ö.1154/1741)'nin oğludur. Her iki şeyhülislam da İstanbul'da Müceddidiliğin yayılmasında etkin olan Muhammed Masum (v. 1079/1668)'un halifesi Murad Buhârî (ö.1132/1720)'nin en yakın

²⁴ Torun, 2010, s. 126.

²⁵ Mehmed Murad Nakşibendî, Divân, Süleymaniye Ktp., Mehmed Ârif-Mehmed Murad Koleksiyonu, No. 149, s. 47.

²⁶ Başbakanlık Osmanlı Arşivleri, Cevdet-Evkaf, Dosya No. 460, Gömlek No. 23291.

²⁷ Halil İbrahim Şimşek, XVIII. Yüzyıl Osmanlı Tasavvufunda Müceddidiyye Hareketi, (Doktora Tezi), Ankara Üniversitesi, Ankara 2002, s. 79.

²⁸ Mehmed Murad Nakşibendî, Divân, Süleymaniye Ktp., Mehmed Ârif-Mehmed Murad Koleksiyonu, No. 149, s. 47.

²⁹ Torun, 2010, s. 127.

³⁰ Torun, 2010, s. 127.

³¹ Halil İbrahim Şimşek, Osmanlı'da Müceddidilik, Suf Yay., İstanbul 2004, s. 161.

³² Mehmed Murad Nakşibendî, Divân, Süleymaniye Ktp., Mehmed Ârif-Mehmed Murad Koleksiyonu, No. 149, s. 47.

³³ Gökman, 1943, s. 14.

³⁴ Mehmet İpşirli, "Şeyhülislâm Minkarizâde Yahya Efendi", Mübahat S. Kütükoğlu'na Armağan, İ.Ü. Edebiyat Fakültesi Yay., İstanbul 2006, s. 237.

müridlerindendir. Babasının bu ismi Murad Molla'ya mürşidinin hatırasını gözeterek koyduğu nakledilmektedir.³⁵

İlimle ve dolayısıyla kitaplarla haşır neşir bir aileden gelmekte olan Dâmadzâde Mehmed Murad Efendi, Edirne ve İstanbul'da kadılık görevlerinde bulunmuş, titizliği ve çalışkanlığı neticesinde ilmî bakımdan yetkin bir mertebeye ulaşmıştır. 1191/1777'de sadr-ı Rumeli tayin edilmiş ve Reisü'l-ulemâ pâyesini almış olmasına rağmen zaman zaman etrafına yaptığı eleştirilerden dolayı çeşitli sürgünler yaşadığı, son olarak Medine Kadılığına tayin edildiğinde yaşı altmışı geçmiş olduğu halde 1192/1778'de yolda vefat ettiği nakledilmektedir.³⁶

Sonuç

Kısa hayat hikayelerine bakıldığında da görüldüğü gibi bu üç şahsiyet dolaylı olarak birbirleriyle ilgilidir. Murad Molla lakaplı Kazasker Damadzâde Mehmed Murad, İstanbul Fatih'te Murad Molla tekkesini hayır için yaptırmıştır. Mehmed Murad Nakşibendî ise bu tekkede babası Abdulhalim Efendi'den sonra şeyh olmuştur.

Özellikle Mehmed Murad Nakşibendî'nin yazdığı Mesnevi şerhi dolayısıyla çalışmalarda zikredilirken adından yanlış bahsedilmesi başka yanlış anlaşılmalara da yol açabilmektedir. Örneğin "Murad Molla'ya ait bir Mesnevi şerhi mevcuttur" denildiğinde Mesnevi şerhi tekkeyi yaptıran kişiye aitmiş gibi gözükmektedir.

Aynı şekilde Mesnevi şerhinin Murad-ı Buhârî'ye ait olduğunu söyleyenler de aynı hataya düşmüştür. Murad-ı Buhârî Nakşibendiliğin Müceddidiyye kolunu İstanbul'a getirmiş, Eyüp'te kendi adıyla anılan tekkesinde şeyhlik yapmıştır.

Sadece isimlerin karıştırılması ile sınırlı olmayan bu durum, bu üç şahsiyetin hayatlarını ve diğer eserlerini araştıranlar için de büyük anlam karmaşasına yol açmıştır. Kütüphane kataloglarında, araştırma kitaplarında bu karışıklığın giderilmesi için karşılaştırmalı çalışmalar yapılması gerekmektedir.

KAYNAKÇA

- Ahmed Cevdet Paşa: *Tezâkir (Tetimme, 40)*, (haz. Cavid Baysun), Türk Tarih Kurumu Basımevi, Ankara 1991.
- Ahmed Lûtfî Efendi: *Vak'anivîs Ahmed Lûtfî Efendi Tarihi VI-VII-VIII*, (haz. Yücel Demirel), YKY, İstanbul 1999.
- Başbakanlık Osmanlı Arşivleri, Cevdet-Evkaf, Dosya No. 460, Gömlek No. 23291.
- Bursalı Mehmed Tahir: *Osmanlı Müellifleri*, (haz. A. Fikri Yavuz, İsmail Özen), Meral Yay., İstanbul.
- Davud Fatin, *Tezkire-i Hatîmetü'l-Eşâr*, İstanbul 1867.
- DEMİREL, Şener: "Mesnevî'nin Türkçe Şerhlerinde Ney Metaforu", Türk Kültürü Edebiyatı ve Sanatında Mevlânâ ve Mevlevîlik-Bildiriler, SÜMAM Yay., Konya, 2007.
- DİA, "Murad Nakşibendî" mad., c. 32, İstanbul 1991.

³⁵ Mehmet Süreyya, Sicill-i Osmânî, Tarih Vakfı Yurt Yay., İstanbul 1311, c. IV, s. 1114; Gökman, 1943, s. 7.

³⁶ Zekiye Güntan, XIX. Yüzyıl İstanbul Mutasavvıflarından Muhammed Murad Nakşibendî Ve Hülâsatü's-Şürûh Adlı Mesnevî Şerhinden İlk 1001 Beytin Tahlili, (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi), Selçuk Üniversitesi, Konya, 2009, s. 49-50.

- Dünden Bugüne İstanbul Ansiklopedisi, “Murad Molla Tekkesi ve Kütüphanesi” mad., Kültür Bakanlığı-Tarih Vakfı Yay., 1994.
- Fatma Aliye Hanım: *Ahmet Cevdet Paşa ve Zamanı*, (haz. Metin Hasırcı), Pınar Yay., İstanbul 1994.
- GÖKMAN, Muzaffer: *Murat Molla Hayatı Kütüphanesi ve Eserleri*, İstanbul Cumhuriyet Matbaası, İstanbul 1943.
- GÖLPINARLI, Abdülbaki: *Mevlânâ’dan Sonra Mevlevîlik*, İnkılap ve Ata Kitabevleri, İstanbul 1983.
- GÜLEÇ, İsmail: *Türk Edebiyatında Mesnevî Tercüme ve Şerhleri*, Pan Yay., İstanbul 2008.
- GÜNTAN, Zekiye: “XIX. Yüzyıl İstanbul Mutasavvıflarından Muhammed Murad Nakşibendî Ve Hülâsatü’ş-Şürûh Adlı Mesnevî Şerhinden İlk 1001 Beytin Tahlili”, (Yüksek Lisans Tezi), Selçuk Üniversitesi, Konya 2009.
- Hüseyin Vassâf, *Sefîne-i Evliyâ-II*, (çev. Mehmet Akkuş, Ali Yılmaz), Kitabevi, İstanbul 2006.
- İPŞİRLİ, Mehmet: “Şeyhülislâm Minkarizâde Yahya Efendi”, Mübahat S. Kütükoğlu’na Armağan, İ.Ü. Edebiyat Fakültesi Yay., İstanbul 2006.
- KARA, Mustafa: *Müceddidiye’nin Osmanlı Dünyasındaki İlk Meşaleleri*, Yeni Dünya Dergisi, Mayıs 2004.
- KÖSE, Davut: “Molla Murad ve Dîvânı”, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Fatih Üniversitesi, İstanbul 2008.
- Mehmed Murad Nakşibendî: *Hülâsatü’ş-Şürûh I*, Süleymaniye Ktp., Yazma Bağışlar, No. 165,168.
- Mehmed Murad Nakşibendî, *Hülâsatü’ş-Şürûh-I*, İstanbul Üniversitesi Ktp., No. TY 6309.
- Mehmed Murad Nakşibendî, *Mâ Hazar*, Süleymaniye Ktp., Mehmed Ârif Koleksiyonu No. 260.
- Mehmed Murad Nakşibendî, *Şerh-i Tuhfe-i Şâhidî*, Süleymaniye Ktp. Dârü’l-Mesnevî Koleksiyonu, No. 568.
- Mehmed Murad Nakşibendî: *Dîvân*, Süleymaniye Ktp., Mehmed Ârif-Mehmed Murad Koleksiyonu, No. 149.
- Mehmed Murad Nakşibendî: *Mâ Hazar*, Süleymaniye Ktp., Mehmed Ârif Koleksiyonu, No. 260.
- Mehmed Murad Nakşibendî: *Tercüme-i Ahvâl-i Beyzâde Mustafa Efendi*, Süleymaniye Ktp., Murad Buhârî Koleksiyonu, No. 155.
- Mehmet Süreyya: *Sicill-i Osmânî*, Tarih Vakfı Yurt Yay., İstanbul 1311.
- ÖZDİL, Hatice: “Nakşî Gözüyle Yazılmış Tek, Tam Mesnevî Şerhi”, II. Uluslararası Mesnevî Sempozyumu, Van Yüzüncü Yıl Üniv., Van, 24 Mayıs 2013.
- ÖZDİL, Hatice: “Tasavvuf Edebiyatı Terminolojisi Açısından Mehmed Murad Nakşibendî’nin Şerhleri” (Doktora Tezi), Fatih Üniversitesi, İstanbul 2013.
- Şemseddin Sâmî, *Kâmûsu’l-A’lâm*, İstanbul 1945,
- ŞİMŞEK, Halil İbrahim: “XVIII. Yüzyıl Osmanlı Tasavvufunda Müceddidiye Hareketi”, (Doktora Tezi), Ankara Üniversitesi, Ankara 2002.
- ŞİMŞEK, Halil İbrahim: *Osmanlı’da Müceddidilik*, Suf Yay., İstanbul 2004.

TORUN, Ahmet Semih: *Şeyh Muhammed Buhârî Tekkesi Hazîresi Üzerine Bir Değerlendirme*, Vakıflar Dergisi, Aralık 2010.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013





TELEVİZYON DİZİLERİNİN ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİ ÜZERİNDEKİ ETKİLERİNİN BELİRLENMESİ (NİĞDE ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ)*

*Recep ÖZKAN***

ÖZET

Hemen her gün bütün kanallarda birbirine benzeyen yerli diziler eğitimsizden eğitimsizine bütün insanları ekran başına bağlamaktadır. Bilinçli ya da bilinçsiz olarak seyredilen diziler insanlar üzerinde farkında olmadan derin etkiler bırakmaktadır. Öyle ki izleyici kitlesini, her türlü zihinsel süreçlerden uzak tutarak, kendi güdümünde istediği yöne kanalize edebilmektedir. Düşünmeden, araştırmadan, ekrandaki yönlendiricilerin etki alanına giren bireyler, aslında bu durumu, isteyerek kabullenmiş olmaktadırlar. Yayınlar aracılığıyla bireyler, düşünmekten, özerklik ve eleştirel yaklaşımdan uzaklaştırılarak birbirine benzeyen betonlaşmış bireyler haline gelmesine katkı sağlanmaktadır. Bu durum ise önemli bir problem olarak gözükmemektedir. Bu araştırmada, televizyon kanallarında yayınlanan yerli dizilerin üniversite öğrencilerinin yaşamları üzerindeki etkilerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Araştırma tarama modeli niteliğindedir. Literatür taraması ve anket teknikleri kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, Türkçe Öğretmenliği, Fen Bilgisi Öğretmenliği programlarında okuyan öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmaya Sınıf öğretmenliği programından 159, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği programından 127, Türkçe Öğretmenliği programından 128, Fen Bilgisi öğretmenliği programında ise 85 öğrenci olmak üzere toplamda 499 öğrenci katılmıştır. Araştırma sonucunda Dizilerin etkilerine ilişkin düşüncelerde cinsiyete ilişkin anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Ancak, Gündüz ve gece öğrenimine, sınıflara ve bölümlere bağlı olarak farklılık tespit edilmemiştir.

Anahtar Kelimeler: Televizyon, Televizyon Dizileri, Üniversite Öğrencileri, Televizyon Dizilerinin Üniversite Öğrencileri Üzerindeki Etkileri.

* 1. Eğitim Sosyolojisi Sempozyumunda sunulan bildirden geliştirilmiştir

Bu makale Crosscheck sistemi tarafından taranmış ve bu sistem sonuçlarına göre orijinal bir makale olduğu tespit edilmiştir.

** Yrd. Doç. Dr. Niğde Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, El-mek: recepozkan33@hotmail.com

TV SERIES DETERMINATION OF THE EFFECT OF UNIVERSITY STUDENTS (NIGDE UNIVERSITY SAMPLE)

ABSTRACT

Soap operas in almost all channels, all day make people depend on it. Soap operas watched consciously or unconsciously effect people deeply. It can direct audiences wherever it wants, by keeping away him every mental process. Individuals getting included the effect by not thinking and investigating admit this process voluntarily. It attribute to forming concreated individuals by keeping away them thinking, criminative and autonomic approach via telecasting. This manner seems to be an important problem. Within this work it has been aimed to indicate the effect of domestic soap operas broadcasted on the lives of university students.

This analysis has been designated as the survey model. Literature scanning and questionnaire techniques were used. The students getting education at Nigde University, Education Faculty, Departments of Primary School Teaching, Social Sciences Teaching, Science and Technology Teaching, Turkish Language Teaching compose the universe. 499 Students, 159 students from Primary School Teaching Department, 127 students from Social Science Teaching Department, 128 students from Turkish Language Education Department and 85 students from Science and Technology Teaching Department, indicated via random sampling composed the sample of this work.

Significance differences according to gender for the thoughts about the effects of soap operas has not been found. But, significance differences according to night or day-time education, grades and departments has been designated.

Key Words: Television, Soap Operas, University Students, The Effects of Soap Operas on University Students.

GİRİŞ

İletişim insan için vazgeçilmez ihtiyaçlardan biridir. Çağdaş dünyada birçok iletişim aracı insanların hizmetine sunulmuştur. Medya bunların en önemlilerinden biridir. Teknolojinin gelişme hızına göre genelde medyanın özelde ise televizyonun iletişimdeki yeri giderek artmaktadır. Medyanın önemli bir formu olan televizyon bireylerin davranışlarını şekillendirme, onlara çeşitli konularda model sunma, bilgi ve bilinç sağlama gibi konularda en çok dikkati çeken bir iletişim aracı (Giddens, 2000) olmuş ve olmaya da devam etmektedir.

Teknoloji insan hayatına birçok yenilik getirmiştir. Televizyon da bu yenilikler içerisinde önemli bir yere sahiptir. Televizyonun birey hayatındaki yeri, gerek eğlence aracı olarak gerekse eğitim-öğretim aracı olarak her geçen gün daha da artmaktadır. Başlangıçta ekonomik olarak oldukça maliyetli olması nedeniyle, sınırlı sayıda eve konuk olan televizyonla bugün; evden kahvehanelere, iş yerlerinden eğitim kurumlarına kadar toplumsal hayatın her alanında karşılaşmak mümkündür. 20. yüzyılın ikinci yarısından itibaren hayatımıza giren televizyon, gittikçe yaygınlaşmış; yaşam tarzımızı belirleyen, algılarımızı yönlendiren, tutum, değer ve davranışlarımızı etkileyen önemli bir güç; temel bir toplumsallaşma aracı ve yaşamımızın önemli

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013



bir parçası haline gelmiştir. (Taylan, 2011). 1980’li yıllardan itibaren televizyonun toplumumuzda gittikçe yaygınlaşması, özel televizyonların artan egemenliği, nüfusumuzun önemli bir kısmını oluşturan gençliği de bu bağlamda daha çok etkilemektedir. Bu etki zamanla bağımlılık derecesine ulaşmıştır. Televizyon aşırı bağımlı izleyiciler için saptırılmış bir sosyal gerçeklik sunmaktadır ve onları sosyal fobileri daha fazla ve toplumdan soyutlanmış bireyler haline getirmektedir. Bütün bu tartışmalardan, televizyonun karşı konulamaz bir etkileme gücüne sahip olduğu varsayımını çıkarmak mümkündür (Gerbner vd. 1977). Batmaz, (1998) televizyonu sadece siyasal güç ya da eğlence aracı değil, tüm kültürü yaratan devasa bir sosyalizasyon aracı olarak görmenin zamanı geldiğini belirterek, televizyonun toplumsal hayattaki etki gücüne dikkat çekmektedir.

İnsanların kimi zaman can sıkıntısından, kimi zaman vakit geçirmek, kimi zaman da eğlenmek ve bilgilenmek amacıyla karşısına geçtiği televizyon çağımızın popüler iletişim araçlarından biri olmaya devam etmektedir (Özkan, 2004). Televizyon aynı zamanda birden çok duyuya hitap etme gibi bir özelliğe de sahiptir. Bu özelliği nedeniyle izleyenler üzerinde büyük bir etki gücü oluşturmaktadır. Başlangıçta bir evde bir televizyonun varlığı önemli bir statü göstergesi olarak algılanırken, geline noktada, evlerde mutfaklar dâhil her odada televizyonun olması bir zorunluluk gibi algılanmaktadır. Çeşitlenen kanallarıyla, herkesimden insana, her türlü hizmeti verecek yayınlar yapılmaktadır. Dolayısıyla televizyonun toplumsal kültür üzerinde önemli bir etkisi ortaya çıkmaktadır. Diğer kültürel unsurlara kıyasla televizyon insanların evlerine ve hayatlarına ulaşmada önemli bir etki yaratmaktadır (Winarnita, 2011:3). Bu etki zaman içerisinde televizyon izleyicilerinde izledikleri programlardaki karakterleri model alma yönünde etkilemektedir.

Medya ve özellikle televizyon bağlamında modelleme, televizyon programlarında, özellikle dizi ve filmlerde başrol oyuncusu gibi önemli rolleri oynayan kişilik ve karakterlerin izleyiciler tarafından örnek alınması, o modele uygun davranış ve tutumların sergilenmesi ve modele benzeme çabası olarak tanımlanabilir. Modelleme, çocuk ve gençlerin sosyalleşmesi açısından önemlidir (Erjem ve Çağlayandereli, 2006). Televizyon programları aracılığıyla izleyicilere, iyi kötü, kötüyü ise iyi olarak benimsetmek çokta zor olmamaktadır. Olumsuz roller sergileyen karakterlerin dahi bireyler tarafından rol model olarak seçilmesinde, televizyonun bu karakterleri diziler aracılığıyla yansıtmaya biçimi etkili olmaktadır. Çünkü televizyon filmleri ve dizileri, insanların düşüncelerini etkileyen ve belirli konularda tavır almalarını sağlayan, kişiler, mekânlar vb. ile ilgili imaj oluşturma gücüne sahip olan, temel bir araç konumuna gelmişlerdir (Busby ve Klug, 2001; Şahbaz ve Kuruoğlu, 2009). Brow (1992) göre televizyon dizilerinin yapılmasındaki ana hedeflerden birisinin dizilerde öne sürülen karakterler gibi bir izleyici kimliği yaratmaktır. Bunun içinde istenilen kimliği oluşturmaya yönelik mesajlar birçok televizyon yayınları aracılığıyla ya doğrudan ya da dolaylı olarak verilebilmektedir. Televizyon mesajları bireylere, arasında seçim yapamayacakları türden homojen mesajlar vermektedir ve bu nedenle de bireyler seçici olma anlamında özgür değildirler (Batmaz, 1995). Televizyon; birey yaşamının derinliklerine etki ettiği toplumlarda “televizyon birey”in meydana gelmesini sağlayarak, televizyon toplum”u oluşturmaktadır. Bu bağlamda televizyon, temel özelliklerini kendisinin belirlediği birey ve de toplumlar oluşturma iktidarına sahip görülmektedir (Cereci, 1996). Bu yayınların başında da bu çalışmanın konusu olan televizyon dizileri gelmektedir. Televizyonun belirtilen etkisi diziler aracılığı ile en az diğer televizyon programları kadar hatta onlardan daha fazla gerçekleşebilmektedir. Öyle ki, geline noktada artık toplumun her kesimi ve her yaş seviyesine göre dizi bulmak mümkün olmaktadır.

Ülkemizde ilk yıllarda yabancı diziler yaygın iken bugün yerli diziler hemen her gün farklı kanallarda, farklı hayat hikâyeleriyle izleyicisi ile buluşmaktadır. Hatta diziler okadar uzun soluklu olmakta ki bireyler dizilerle yaşanmakta, dizi karakterleri setlerde büyümekte/yaşlanmaktadır.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013

Gelenen noktada, televizyon ve dizi izleme milyonlarca insan için günlük bir aktivite (Haferkamp, 1999) haline gelmektedir.

Dizilerdeki temalar genellikle boşanma, yolsuzluk, evlilik dışı ilişkiler, iş hayatındaki entrikalar, çeşitli rüşvet ve hırsızlık olaylarıdır. Televizyon karakterleri ise normal insanlardan farklı olarak, genellikle boşanma, yolsuzluk, olaylar ve suç aktivitelerinin içindedirler. Ayrıca dizilerdeki karakterlerin özellikleri de gerçek dünyadan çok farklıdır (Carveth ve Alexander, 1985). Çöpçatanlıktan yemek programlarına, tartışma programlarından eğitim-öğretim programlarına kadar birçok alan televizyonun yayın kapsamına girmektedir. Kurguda olsa, gerçekte olsa, sayısız karakterleri dramatik bir şekilde izleyiciye sunan, en gelişmiş dedikodu makinesi olan televizyon dışımızdaki bu kişileri fiilen oturma odalarımıza nakleder (Esslin, 1991: 33). Böylesi geniş bir yelpazede hizmet veren televizyon Soysal (1977) tarafından çağımız insanının büyük tutkusu olarak nitelendirilmekte ve milyonlarca insanı, boyutları daha önce şu ya da bu şekilde saptanmış bir kalıplaşmadan geçirme aracı olarak görülmektedir. Oturma odalarının düzenlenmesinden, sohbet konularına, haz algılarına, geleceğe bakış açısına, çocuklarına davranış tarzına ve insanların yaşadığı dünyayı keşfetmelerine kadar televizyonun etkisini gözlemlemek mümkündür (Koçak, 2001: 32). Hatta karı-koca arasındaki ilişkilerde dahi televizyonun belirleyiciliği söz konusu olabilmektedir. Bu nedenle evin/ailenin doğal bir üyesi haline gelen televizyon, eğlendirme, haber ve bilgi verme, eğitime ve toplumsallaştırma işlevlerini yerine getiren; kamuoyu oluşturmada, sosyal kontrol sağlamada ve sosyal gerçekliğin oluşumunda etkin bir güç haline gelmiştir (Taylan, 2011). Geleneksel toplumların kültürleri üzerinde bu yolla televizyon, negatif etki yaratmaktadır. Endüstrileşmiş toplumlar işleyim ritmi açısından bu mesajları kabul etmeye daha uygundur. Mesajları ulaştırın dil de ulus kültürleri ve alt kültürleri bozmaktadır (Kuruoğlu, ?).

Lowery, (1980)'a göre televizyon dizilerinde kadın izleyiciler hedef alınmakta bu nedenle de en çok onlar arasında popüler olmaktadır (Lowery, 1980, Akt: Coyne ve Ahmed, 2009). Canto (1979)'a göre ise dizilerin en yoğun izleyicileri 19-25 yaş aralığındaki bayanlardır. Gerbner vd. (1977)'a göre televizyonu çok izleyen bireyler gerçek dünyadan çok uzak, televizyonda sergilenen dünyaya bağlı bir dünya görüşü geliştirmektedirler. Dolayısıyla televizyon bağımlılığı ortaya çıkmaktadır. Özarslan vd. (2011) Televizyon izleme alışkanlığını psikolojik bir olgu olarak belirtir. Bu olgu Lull (2001: 36, Aktaran, Özarslan vd., 2011) tarafından televizyonda yer alan ve gündeme göre değişebilen programlarla, izleyicilerin kişisel gündemlerini, alışkanlıklarını, zevklerini ve duygusal önceliklerini kapsayan bir aktivite olarak tanımlanmış; bireysel olmaktan ziyade, ailesel bir olgu olduğu ifade edilmiştir.

Özellikle de çocuklara yönelik programlar ve diziler, ailelerin istemese de çocukların izlemesine izin vermek durumunda kaldığı programlar olmaktadır. Çocukların gerçek dünya deneyimlerinin eksiklikleri onların televizyonda gördüklerine aşırı bağımlılığına neden olmaktadır (Coyne ve Ahmed, 2009). Bu nedenle de izleme ya da izlememe konusunda çocuklarla aileler arasında çatışmanın yaşanmasına neden olmaktadır. Bandura'nın (2001) sosyal bilişsel teorisine göre, çocuklar kendilerine çekici ve güçlü gelen karakterlerin davranışlarını taklit etmektedirler. Kendilerine daha yakın buldukları, örneğin aynı yaş veya aynı cinsiyetteki karakterleri taklit etme olasılıkları daha yüksektir. Çocuk öğrendiği doğru ya da yanlış birçok bilgiyi artık ondan öğrenmeye başlamıştır. Bütün bu etkenler diğer kitle iletişim araçları içerisinde televizyonun çocuk üzerindeki rolünün daha baskın bir hale gelmesine neden olmuştur. Çocuklar televizyonda gördükleri her şeyi gerçek olarak algılayabilmekte, (Çelikten ve Çelikten, 2006:370) günlük yaşamında oyunlardan giyimine, tavır ve davranışlarına kadar birçok noktada dizi karakterlerini taklit etmektedir. Arkadaşları arasında oynadıkları oyunları dahi izledikleri dizilerden esinlenilerek geliştirmektedirler. Bu durumu bir ilköğretim öğretmeninin şu örneği çok güzel açıklamaktadır. "İlköğretim okulunda okuyan kızıma, perili, sihirli dizileri izlemeyi yasaklamıştım. Bahar mevsimi gelince, günlerin uzaması ile birlikte kızımın okul sonrası arkadaşları ile oynamasına izin verdim.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013



Fakat kızımın oyun oynamaya gitmek istememesi üzerine sebebini sorduğumda, arkadaşlarım oyunlarında hep diziden bahsediyorlar, ben izlemediğim için yabancı kalıyor, konuşmalarına katılamıyorum. Bu nedenle de kendimi dışlanmış hissediyorum diyerek ağladı ve uzun bir süre arkadaşları ile oynamaya çıkmadı. Bunun üzerine kızımın ruh sağlığı bozulacak endişesi ile mecburen bu dizileri izlemesine izin verdim” demektedir. Yakın zamanda, izledikleri dizi karakterlerinin dizide ölmesi ya da öldürülmesi üzerine mevlit okutan kişi/kişilerin medyada haber oldukları bilinmektedir. Bütün bunlar televizyonun birey ve toplum üzerinde ne denli önemli etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Fakat bu etkiyi ortaya koymaya yönelik çalışmaların fazla olduğu da söylenemez.

Günümüzde pek çok ülkede televizyonun olumlu veya olumsuz etkileri tartışılmaktadır. Ülkelerin toplumsal yapıları ve buna bağlı olarak televizyon yayınlarının biçim ve içeriğine göre bu etkilenmeler farklılıklar gösterebilmektedir (Kuruoğlu, ?). Televizyonun, eğitim ve kültür seviyelerine göre farklılık gösterse de, bireyler arası ilişkilerde ve davranışlarda açık ya da gizli bir kapsama alını oluşturmaktadır. Bu alanın genişleme oranı nispetinde de kontrol imkânı azalmaya başlamıştır. Her ne kadar tüm dünyada yayınlarla ilgili belli kural ve yaptırımlar uygulanmaya başlanmış ise de, televizyonun çok hızlı yayılması kontrolden çıkarak çocuk-yaşlı demeden her kesimi olumlu olumsuz her yönde etkilemektedir. Bu etki eğitim düzeyi yüksek bireyler üzerinde dahi oldukça fazla olmaktadır. Bugün geline nokta televizyonun farklı programlar aracılığıyla bireyler üzerinde farklı etkisi söz konusudur. Bu çalışmada televizyon dizilerinin üniversite öğrencileri üzerindeki etkisi problem konu edilmektedir.

Yöntem

Araştırma tarama modeli niteliğinde olup, anket ve gözlem teknikleri kullanılmıştır. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 1999). Araştırma 2011-2012 eğitim-öğretim yılında Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören öğrenciler üzerinden yapılmıştır. Araştırmanın örneklemi Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesinde bulunan sınıf öğretmenliği, Türkçe öğretmenliği, Fen Bilgisi Öğretmenliği ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bölümlerinden televizyon izleme imkânı bulunan 1. ve 2. Sınıf öğrencileri arasından amaçlı örneklem yoluyla seçilen 499 öğrenci oluşturmaktadır. 3. ve 4. Sınıf öğrencileri Kamu Personeli Seçme Sınavına (KPSS) hazırlanma durumlarından dolayı televizyon izlemeye fazla vakit bulamadıkları düşüncesi ile örneklem dışı bırakılmıştır.

Veri Toplama Aracı

Öğrencilere uygulanacak ankete ilişkin ölçeğin geliştirilmesi gerçekleştirilen bir ön çalışmaya dayanmaktadır. Çalışmada, televizyon dizilerinin üniversite öğrencilerinin yaşamları üzerindeki etkilerini belirlemeye yönelik, araştırmacılar tarafından geliştirilen bir anket ile veriler toplanmıştır. Anketin geliştirilmesi aşamasında bu alanla ilgili yapılmış çalışmalardan da yararlanılmıştır. Geliştirilen anket beşli likert tipi özelliğinde hazırlanmıştır. Araştırmada, ölçme aracının genel olarak geliştirilme süreci şu aşamalardan oluşmaktadır (Büyüköztürk vd., 2008);

1- Problemi Tanımlama

Öğrencilerin dizilerin günlük yaşamdaki etkilerine ilişkin görüşleri ne yöndedir?

Öğrencilerin dizilerin aile yaşamına etkilerine ilişkin görüşleri ne yöndedir?

Öğrencilerin dizilerin sosyal yaşama etkilerine ilişkin görüşleri ne yöndedir? Sorularına cevap aranmıştır.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013

2- Madde Yazma

Araştırmanın problemi doğrultusunda ayrıntılı bir literatür taraması yapılmıştır. Araştırmanın amaçları ve alt amaçlarını yansıtacak şekilde daha önce farklı çalışmalarda kullanılmış olan ölçekler incelenmiştir. Problem tanımında belirtilen 3 boyuta uygun olarak 30 madde yazılmıştır.

3- Uzman Görüşü Alma ve Ön Uygulama Formunu Oluşturma

Bir ölçme aracının bireylerin davranışlarını tahmin etmedeki başarısı büyük ölçüde ölçme aracının geçerli ve güvenilir olmasına bağlıdır (Büyüköztürk, 2004: 161). Kapsam geçerliliği de geçerlilik türlerinden birisidir. Ölçeğin kapsam geçerliliğini sağlamak amacıyla ölçek geliştirme sürecinin her aşamasında uzman görüşüne başvurulmuştur.

4- Ön Uygulama Analizler ve Ankete Son Şeklini Verme

Geliştirilen taslak ölçeğin deneme uygulaması Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesinde 150 öğrenciye uygulanmıştır. Deneme uygulaması sonucunda yapılan geçerlilik ve güvenilirlik analizlerine ilişkin bulgular aşağıdaki gibidir;

Tablo- 1 Anketin Açıklayıcı Faktör Analizine ve Güvenilirlik Düzeyine İlişkin Bulgular

Madde No	Döndürme Sonrası Faktör Yükleri			Düzeltilmiş Toplam Madde Korelasyonu	Alpha
	Diziler ve günlük yaşam ilişkisi	Diziler ve aile hayatı ilişkisi	Dizilerden etkilenme		
17	,661			,529(**)	
16	,657			,523	
15	,646			,560	
22	,646			,615	
23	,615			,575	
19	,607			,580	,84
18	,606			,538	
3	,551			,473	
10	,543			,498	
7	,535			,486	
8	,497			,428	
9	,372			,356	
27		,770		,671	
26		,759		,575	
25		,734		,623	
28		,662		,567	,83
29		,571		,585	
20		,557		,532	
24		,528		,538	
2			,774	,621	
5			,704	,557	
1			,658	,454	,75
6			,639	,481	
4			,635	,467	

**p<,01

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013



Televizyon dizilerinin üniversite öğrencileri üzerindeki etkilerinin belirlenmesi amacıyla geliştirilen anketin açımlayıcı faktör analizine uygun olup olmadığını anlamak amacıyla KMO ve Barlett testi yapılmıştır. Bu kapsamda ‘KMO testi ölçüm sonucunun ,60 ve daha üstü, Barlett küresellik testi sonucunun da istatistiksel olarak anlamlı olması gerekmektedir (Jeong 2004). Bu çalışma sonucunda KMO testi sonucu ,88; Barlett küresellik testi ise ($P < 0.00$ düzeyinde) anlamlı bulunmuş ve ankete açımlayıcı faktör analizi yapılabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Açımlayıcı faktör analizinde maddelerin yer aldıkları faktördeki yük değerleri için sınır değer ,32 (Büyüköztürk, 2010) olarak alınmış, faktörlerin kendileriyle yüksek ilişki veren maddeleri bulmak ve faktörleri daha kolay yorumlayabilmek için temel bileşenler analizi yöntemiyle (principle component analyses) dik döndürme tekniklerinden varimax tekniği kullanılmıştır. Televizyon dizilerinin üniversite öğrencileri üzerindeki etkilerinin belirlenmesi amacıyla geliştirilen anketin açımlayıcı faktör analizine ilişkin bulgular Tablo 1’de sunulmuştur.

Televizyon dizilerinin üniversite öğrencileri üzerindeki etkilerinin belirlenmesi amacıyla geliştirilen ankete yapılan faktör analizi sonucunda 3 faktör elde edilmiştir. Faktör boyutlarının toplamının anketin %45,68’sini açıkladığı görülmüştür.

Faktör döndürme sonrasında, anketin birinci faktörünün 12 maddeden, ikinci faktörünün 7 maddeden, üçüncü faktörünün 5 maddeden oluştuğu görülmektedir. Birinci faktörde yer alan maddelerin faktördeki yük değerleri ,661-,372; ikinci faktörde yer alan maddelerin faktördeki yük değerleri ,770-,528; üçüncü faktörde yer alan maddelerin faktördeki yük değerleri ,774-,635 arasında değişmektedir.

Anketin güvenilirliğine ilişkin bulgular için Cronbach Alfa katsayıları hesaplanmış ve ölçeğin tamamında ,88; birinci alt boyutunda ,84, ikinci alt boyutunda ,83, üçüncü alt boyutunda ,75 katsayılarına ulaşılmıştır. Bu sonuçlara göre anketin güvenilirliğinin toplamda yüksek, üçüncü alt boyutunda ise kabul edilebilir düzeyde olduğu söylenebilmektedir.

BULGULAR**Tablo 2- Öğrencilerin maddelere verdikleri cevapların aritmetik ortalamaları**

Maddeler		Mean	
1	Diziler günlük yaşantımdaki tavır ve davranışlarım üzerinde etkili olmaktadır.	1,8257	Katılmıyorum
2	Dizilerdeki oyuncuların hareketleri, tavır ve davranışları günlük yaşantımda beni etkilemektedir.	1,6653	Kesinlikle Katılmıyorum
3	Dizilerdeki yansıtılan yaşam tarzı içinde yaşadığım toplumsal çevrenin tarzını yansıtmaktadır.	1,9279	Katılmıyorum
4	Diziler karşı cinsle olan ilişkilerim üzerin etkilidir.	1,5832	Kesinlikle Katılmıyorum
5	Dizilerdeki flört (karı cinsle çıkma) ilişkileri beni etkilemektedir.	1,5251	Kesinlikle Katılmıyorum
6	Dizileri izlerken kendimi oyuncuların yerine koyarak izlerim.	1,8397	Katılmıyorum
7	Dizilerde yansıtılan fiziksel ortamların şekli günlük yaşantımdaki ortamları yansıtmaktadır.	2,1543	Kesinlikle Katılmıyorum
8	Dizilerdeki fiziksel ev ortamları yaşadığım ev ortamı ile benzerlik göstermektedir.	1,7234	Kesinlikle Katılmıyorum
9	Dizilerde kullanılan dil, Türk dili özelliklerine uygunluk göstermektedir.	2,2244	Katılmıyorum
10	Dizilerde giyilen kıyafetler gerçek yaşamdakilerle uygunluk göstermektedir.	2,4910	Katılmıyorum
15	Dizilerde yansıtılan iş ortamları ve iş arkadaşlığı ilişkileri gerçek yaşamdakini yansıtmaktadır.	2,1182	Katılmıyorum
16	Dizilerdeki eğlence ortamları ve şekli gerçek yaşamdakini yansıtmaktadır.	2,1563	Katılmıyorum
17	Dizilerde yansıtılan çocuk, öğrenci ve genç tiplerini gerçek yaşamdakini yansıtmaktadır.	2,1363	Katılmıyorum
18	Dizilerde yansıtılan akrabalık ilişkileri Türk toplumundakiyle benzerlik göstermektedir.	2,0080	Katılmıyorum
19	Diziler toplumun yaşam tarzına uygunluk göstermektedir.	1,9659	Katılmıyorum
20	Diziler kültürel değerlerin yansıtılması, pekiştirilmesi ve gelecek nesillere aktarılması açısından olumlu bir etkiye sahiptir.	1,6974	Kesinlikle Katılmıyorum
22	Dizilerde yansıtılan kadın rolleri gerçek yaşamdakine benzerlik göstermektedir.	2,0822	Katılmıyorum
23	Dizilerde yansıtılan erkek rolleri gerçek yaşamdakine benzerlik göstermektedir.	2,1383	Katılmıyorum
24	Diziler Türk aile yapısını yansıtmaktadır.	1,8818	Katılmıyorum
25	Diziler anne-baba ve çocuk ilişkilerinde olumlu bir etkiye sahiptir.	1,7134	Kesinlikle Katılmıyorum
26	Diziler çocuk eğitimi açısından olumlu model oluşturmaktadır.	1,5631	Kesinlikle Katılmıyorum
27	Diziler toplum hayatında karı koca ilişkilerini olumlu yönde etkilemektedir.	1,5411	Kesinlikle Katılmıyorum
28	Dizilerdeki karı-koca ilişkilerinin ailede uygulanmasını isterim.	1,3627	Kesinlikle Katılmıyorum
29	Dizilerdeki aile hayatı şekli toplumumuzdaki aile hayatını ve karı koca ilişkilerini yansıtmaktadır.	1,7555	Kesinlikle Katılmıyorum

Tablo-2’de öğrencilerin anketin sorularına verdikleri cevapların aritmetik ortalamaları verilmiştir. Bu sonuçlar incelendiğinde Öğrencilerin büyük çoğunluğunun anketin maddelerine kesinlikle katılmıyorum ve katılmıyorum düzeyinde cevap verdikleri tespit edilmiştir.

Öğrencilerin bölüm, cinsiyet, sınıf ve öğretim türü düzeyine göre frekans dağılım tablosu aşağıda verilmektedir.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013

Tablo-3 Bölüm, Cinsiyet, Öğretim Türü Ve Sınıf Düzeyine Göre Frekans Dağılım Tablosu

		Cinsiyet				Sınıf				Öğretim türü			
		Kız		Erkek		1.		2.		Gündüz		Gece	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Bölüm	Türkçe	77	22.6	51	32	50	21	78	29.7	67	28.6	61	23
	Sosyal Bil.	73	21.4	54	33.9	62	26.1	65	24.8	65	27.7	62	23.3
	Fen Bilgisi Öğretmenliği	64	18.8	21	13.2	45	18.9	40	15.2	43	18.3	42	15.8
	Sınıf Öğrt.	126	37	33	20.7	80	33.7	79	30.1	59	25.2	100	37.7
	Toplam	340	100	159	100	237	100	262	100	234	100	265	100

Tablo 3'e bakıldığında; ankete katılan öğrencilerin 340'ının (%68.13) kız, 159'unun (%31.86) erkek olduğu görülmektedir. Ankete katılan öğrencilerin 237'si (%47.49) 1. sınıf ve 262'si (%52.5) 2. sınıf ve 234'ü (%46.9) normal öğretim, 265'i (%53.1) 2. Öğretim öğrencisidir. Öğrencilerin bölümlere göre dağılımları incelendiğinde Türkçe bölümünde 128 (%25.65), sosyal bilgiler öğretmenliği bölümünde 127 (%25.45), fen ve teknoloji öğretmenliği bölümünde 85 (%17) ve sınıf öğretmenliği bölümünde 159 (%31.86) öğrencinin olduğu görülmektedir.

Cinsiyete göre öğrencilerin anketten almış oldukları toplam puan ortalamaları arasındaki farklılığa ilişkin bilgiler aşağıdaki tabloda verilmektedir.

Tablo-4 Öğrencilerin Anketten Almış Oldukları Toplam Puan Ortalamaları Arasındaki Cinsiyete İlişkin T-Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	Ortalama	S	T	Sd	P
Diziler ve günlük yaşam ilişkisi	Kız	340	24,9529	6,24317	-,882	497	,38
	Erkek	159	25,4969	6,77007			
Diziler ve aile hayatı ilişkisi	Kız	340	11,1941	3,31404	-2,925	497	,004
	Erkek	159	12,2013	4,10430			
Dizilerden etkilenme	Kız	340	8,0706	2,68960	-3,803	497	,000
	Erkek	159	9,2264	3,99513			
Toplam	Kız	340	57,2735	11,35763	-2,370	497	,018
	Erkek	159	60,1006	14,42624			

$p < ,05^*$

Tablo-4'e bakıldığında; Diziler ve günlük yaşam ilişkisi alt boyutunda kız öğrencilerin puan ortalamaları ($\bar{X}$ =24,95) ve erkek öğrencilerin puan ortalamaları ($\bar{X}$ =25,50) arasında $t_{(497)} = -0,882$, $p = ,38 > ,05$ 'e göre cinsiyete ilişkin herhangi bir anlamlı farklılığın olmadığı tespit edilmiştir.

Diziler ve aile hayatı ilişkisi alt boyutunda erkek öğrencilerin puan ortalamalarının ($\bar{X}$ =12,20) kız öğrencilerin puan ortalamalarından ($\bar{X}$ =11,19) yüksek olduğu bulunmuş ve $t_{(497)} = -2,925$, $p = ,004 < ,05$ 'e göre cinsiyet arasında anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir. Buna göre ikinci boyutta erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre dizilerin etkileri konusunda daha olumlu görüşlere sahip oldukları söylenebilir.

Dizilerden etkilenme alt boyutunda erkek öğrencilerin puan ortalamalarının ($\bar{X}$ =9,22) kız öğrencilerin puan ortalamalarından ($\bar{X}$ =8,07) yüksek olduğu bulunmuş ve $t_{(497)} = -3,803$, $p = ,00 < ,05$ 'e göre cinsiyet arasında anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir. Buna göre üçüncü boyutta erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre dizilerin etkileri konusunda daha olumlu görüşlere sahip oldukları söylenebilir.

Toplam puanlar açısından değerlendirildiğinde erkek öğrencilerin puan ortalamalarının ($\bar{X}$ =60,10) kız öğrencilerin puan ortalamalarından ($\bar{X}$ =57,27) yüksek olduğu bulunmuş ve $t_{(497)} = -2,370$, $p = ,018 < ,05$ 'e göre cinsiyet arasında anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir. Buna göre toplam puanlarda erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre dizilerin etkileri konusunda daha olumlu görüşlere sahip oldukları söylenebilir.

Öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıflara göre anketten almış oldukları toplam puanlar arasındaki farklılığa ilişkin tablo aşağıda verilmiştir.

Tablo-5 Sınıf Düzeyine Göre Öğrencilerin Anketten Almış Oldukları Puanlar Arasındaki Farklılığa İlişkin Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları

Sınıf	N	Ortalama	S	T	Sd	P
1	237	58,2236	13,05191	,084	497	,93
2	262	58,1298	11,95034			

$p < ,05^*$

Tablo-5 görüldüğü gibi; öğrencilerin anketten almış oldukları toplam puan ortalamaları arasında öğrenim gördükleri sınıflara ilişkin fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan t-testi uygulamasında, 1. sınıf öğrencilerin puan ortalamasının ($X = 58,22$) 2. sınıf öğrencilerin puan ortalamasından ($X = 58,13$) yüksek olduğu bulunmuş ancak $t_{(497)} = 0,84$, $p = ,93 > ,05$ 'e göre sınıflar arasında anlamlı fark olmadığı tespit edilmiştir.

Öğrencilerin öğrenim türlerine göre anketten almış oldukları toplam puanlar arasındaki farklılığa ilişkin tablo aşağıda verilmiştir.

Tablo-6 Öğretim Türüne Göre Öğrencilerin Anketten Almış Oldukları Puanlar Arasındaki Farklılığa İlişkin Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları

Öğr. Türü	N	Ortalama	S	T	Sd	P
Gündüz	234	59,2821	12,35480			,062
Gece	265	57,1962	12,51844	1,869	497	

$p < ,05^*$

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013

Tablo-6 incelendiğinde; öğrencilerin anketten almış oldukları toplam puan ortalamaları arasında öğrenim gördükleri sınıflara ilişkin fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan t-testi uygulamasında, gündüz öğretimindeki öğrencilerin puan ortalamasının ($X=59,2821$) gece öğretimindeki öğrencilerin puan ortalamasından ($X=57,1962$) yüksek olduğu bulunmuş ancak $t_{(497)}=1,869$, $p=,62>,05$ 'e göre öğrencilerin görüşlerinde öğretim türüne göre anlamlı fark olmadığı tespit edilmiştir.

Tablo-7 Öğrenim gördükleri bölümlere göre öğrencilerin anketten almış oldukları puanlar arasındaki farklılığa ilişkin ANOVA sonuçları

	Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	P
Gruplar Arası	1026,794	3	342,265		
Gruplar İçi	76451,038	495	154,447	2,216	,085
Toplam	77477,832	498			

$p<,05$

Tablo-6'te de görülebileceği gibi, öğrencilerin öğrenim gördükleri bölümlere göre anketten almış oldukları puan ortalamaları arasında $F_{(3-495)}=2,216$, $p=,08>,05$ 'e göre anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Televizyon dizilerinin üniversite öğrencileri üzerindeki etkilerinin belirlenmesi amacıyla yapılan bu çalışmada yazar tarafından geliştirilen anket veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Anketin geliştirilmesi sürecinde alanla ilgili literatür taranmış, madde havuzu literatüre dayandırılarak hazırlanmış ve uzman görüşüne sunulmuştur. Anketin deneme uygulaması Niğde Üniversitesinde öğrenim gören 150 öğrenci üzerinden yapılmıştır. Yapılan geçerlilik ve güvenilirlik analizi sonucunda anketin 29 maddelik 3 boyutlu nihai hali elde edilmiş ve 499 öğrenciye uygulanmıştır.

Araştırmada genel olarak ulaşılan sonuçlar şu şekildedir; öğrencilerin anketin maddelerine genellikle katılmıyorum ve kesinlikle katılmıyorum düzeyinde cevap verdikleri görülmüştür. Ankette yer alan maddelerin içerikleri ve yapısı göz önüne alındığında öğrencilerin büyük çoğunluğunun televizyon dizilerinin ne günlük hayatta ne de sosyal yaşam ve aile yaşamında herhangi olumlu bir etkisinin olmadığı görüşünde oldukları tespit edilmiştir.

Diziler ve günlük yaşam ilişkisi alt boyutunda cinsiyete ilişkin herhangi bir farklılık tespit edilmemiştir. Diziler ve aile hayatı ilişkisi alt boyutunda erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre dizilerin etkileri konusunda daha olumlu görüşlere sahip oldukları görülmüştür. Dizilerden etkilenme alt boyutunda erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre dizilerin etkileri konusunda daha olumlu görüşlere sahiptirler. Toplam puanlarda ise erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre dizilerin etkileri konusunda daha olumlu görüşlere sahiptirler.

Televizyon dizilerinin üniversite öğrencileri üzerindeki etkilerinin belirlenmesi amacıyla yapılan bu çalışma da geliştirilen anketin uygulamasında yer alan sınıf (1. ve 2.), öğretim türü (normal ve ikinci öğretim) ve bölüm değişkenlerine ilişkin herhangi anlamlı bir farklılığa ise rastlanmamıştır.

Televizyon dizilerinin etkileri üzerine yapılmış çalışmalar yurt içinde ve yurt dışında genellikle çocukların şiddet, cinsiyet eğilimleri, alkol ve madde kullanımı gibi durumlardaki etkilerine bakılmış. Ayrıca yurtiçinde yapılmış makalelerde de genellikle iletişim fakülteleri akademisyenleri tarafından yapılmış veya bu tür dergilerde yayınlanmıştır. O nedenle birçoğunda

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013

ticari tema kullanılmıştır. Kültürel etki olarak yapılan çalışmalar ise fazla değildir. Bu tür çalışmalarda ise dizilerin içeriklerini ve karakterlerini, çekildikleri bölgelerin turizm hayatına katkılarından bahsedilmiştir.

KAYNAKÇA

- BANDURA A. 2001. Social cognitive theory: An agentive perspective. Annual Review of Psychology 52:1–26.
- BATMAZ, V. (1998), "Televizyonlar MGK Gündemine Alınmalı", Radikal, 28 Şubat
- BROWN, W. (1992). Sociocultural influences of prodevelopment soap operas in the third world. Journal of Popular Film & Television, 01956051, 19(4).
- BUSBY, G. ve KLUG, J., (2001). "Movie-induced tourism: The challenge of measurement and other issues", Journal of Vacation Marketing, 7 (4): 316–332. Aktaran: Şahbaz ve Kılıçlar (2009). Filmlerin ve Televizyon Dizilerinin Destinasyon İmajına Etkileri. İşletme Araştırmaları Dergisi 1/1 (2009) 31-52
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş. (2002). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analiz El Kitabı*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş., (2004). Veri Analizi El Kitabı. (Dördüncü Basım). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- CANTOR, M. (1979). Our days and our nights on TV. Journal of Communication, 29, 66-72. Aktaran: Haferkamp, C. (1999). Beliefs about Relationships in Relation to Television Viewing, Soap Opera Viewing, and Self-Monitoring. J., Current Psychology, 10461310, 18 (2).
- CARVETH, R. Ve ALEXANDER, A. (1985). Soap Opera Viewing Motivations and the Cultivation Process. Journal of Broadcasting & Electronic Media. No: 29 (3), pp. 259-273
- CERECİ, S. (1996). "Televizyonun Sosyolojik Boyutu", Şule yayınları, İstanbul:1996, s.14.
- ÇELİKTEN, M. Ve ÇELİKTEN Y: (2006). Televizyon programlarında çözölen öğrenci öğretmen ve yönetici profilleri. 13-15 Eylül 2006 tarihleri arasında düzenlenen XV. Eğitim Bilimleri Kongresinde Sözlü Bildiri olarak sunulmuştur.
- ERJEM, Y. Ve ÇAĞLAYANDERELİ, M (2006). Televizyon Ve Gençlik: Yerli Dizilerin Gençlerin Model Alma Davranışı Üzerindeki Etkisi. C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi Mayıs 2006 Cilt: 30 No:1 15-30
- ESSLİN, M. (1991). TV Beyaz Camın Arkası, Çev: Murat Çiftkaya, İstanbul: Pınar Yayınları.
- GERBNER, G., GROSS, L., ELEEY, M., JACKSON-BEECK, M., JEFFRIES-FOX, S., and SIGNORIELLI, N. (1977). TV Violence Profile No. 8: The highlights. Journal of Communication, 27, 171-180.
- GİDDENS, A. (2000). Sosyoloji, Ayraç Yayınları
- HAFERKAMP, C. (1999). Beliefs about Relationships in Relation to Television Viewing, Soap Opera Viewing, and Self-Monitoring. J., Current Psychology, 10461310, 18 (2).
- JEONG, J. (2004). "Analysis Of The Factors And The Roles Of Hrd In Organizational Learning Styles As Identified By Key Informants At Selected Corporations In The Republic Of

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013



- Korea." Yayınlanmamış doktora tezi. Amerika: Texas A&M University. Majör Subject: Educational Human Resource Development.
- KARASAR, N. (1999). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Nobel Yayıncılık.
- KOÇAK, A. (2001). "Televizyon İzleyici Davranışları- Televizyon İzleyicilerinin Tercihleri ve Doyumları Üzerine Teorik ve Uygulamalı Bir Çalışma", Yayınlanmamış Doktora Tezi, Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- KURUOĞLU, H. (?): Televizyonun Çocuklar Üzerindeki Olumsuz Etkileri. www.meb.gov.tr alanından erişilmiştir. Erişim tarihi: 05.03.2012.
- LOWERY AA. 1980. Soap and booze in the afternoon: An analysis of the portrayal of alcohol use in daytime serials. *Journal of Studies on Alcohol* 41:829–838. Aktaran COYNE, S. M. ve Ahmed, T. (2009). Fancy a pint?: Alcohol use and smoking in soap operas *Addiction Research and Theory* Ağustos 2009; 17(4): 345–359
- LULL, J. (2001). Medya iletişim Kültür, Çeviren: N. Güngör, Ankara: Vadi Yayınları. Özarslan, H. Ve Nisan, F. (2011). Kullanımlar Ve Doyumlar Perspektifinden Televizyon izleme Alışkanlıkları Ve Motivasyonları: Gümüşhane Örneği, Gümüşhane üniversitesi iletişim fakültesi elektronik dergisi, sayı:1. Mart 2011, 23-43.
- ÖZARSLAN, H. Ve NİSAN, F. (2011). Kullanımlar Ve Doyumlar Perspektifinden Televizyon izleme Alışkanlıkları Ve Motivasyonları: Gümüşhane Örneği, Gümüşhane üniversitesi iletişim fakültesi elektronik dergisi, sayı:1. Mart 2011, 23-43.
- ÖZKAN, R. (2004). "Televizyonun Eğitimdeki Yeri ve Televizyon Dizilerinde Verilmek İstenen Mesaj", *Milli Eğitim Dergisi*, sayı 162. Ankara: 45-56 s.
- SOYSAL, M. (1974) "Huni Altında", *Milliyet*, 30 Temmuz, 1974, Aktaran: Öder Şenyapılı ve diğerleri, "tv'nin türk toplumuna etkileri", *Milliyet* yayınları, 1977, s.9.
- TAYLAN, H. H. (2011). Televizyon Programlarındaki Şiddetin Yetiştirme Etkisi: Konya Lise Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi 26
- WINARNITA, M (2011). Asian Women in Australian Soap Operas: Questioning Idealized Hybrid Representation *Asian Social Science* Ağustos. No: 7 (8)



OSMANLI'DAN CUMHURİYET'E ULUSAL'DAN YEREL'E BASIN VE YAYINCILIK FAALİYETLERİNİN GELİŞİMİ ÜZERİNE BİR DEĞERLENDİRME*

*Olca ÖZKAYA DUMAN***

ÖZET

Osmanlı'dan Cumhuriyet'e basın ve yayın faaliyetlerinin değerlendirilmesi ve incelenmesi dönemin sosyal ve siyasal ortamının anlaşılması açısından önemlidir. Basın faaliyetleri toplumu oluşturan bireylerin kendi aralarındaki ve siyasi iktidarla olan iletişimleri bakımından önemli bir aracı olmuştur. Basın çoğu zaman bulunduğu dönemin özgün koşullarından etkilenmiş ya da mevcut tarihsel süreci etkileyebilme gücüne sahip olmuştur. Kimi dönem ve olaylarda toplumun önünde duran basın, bir haber alma aracı olmanın ötesinde bir bilgilendirme vasıtası olarak da görev yapmıştır.

Osmanlı Devleti'nde batılılaşma süreci ile başlayan yenileşme çabaları, basın ve yayıncılığın gelişmesine de olanak sağlamıştır. Sosyal, siyasal ve diplomatik yaşamda farklılaşan görünümüyle basın ve yayıncılık bir toplum belleği olarak da karşımıza çıkmıştır. İletişim çağının önemli bir ivme kazandığı yakınçağlarda ise Osmanlı Devleti'nin siyasal yaşamda üstlendiği rol ile basın ve yayıncılıkta geliştirdiği yöntemler tarihsel sürecin anlaşılmasına katkı sağlamıştır.

Basın, kimi zaman toplumun aynası kimi zaman da aynada görünmeyen öteki yüzünü yansıtabilme kabiliyetine sahip önemli bir kaynak olması açısından da önemlidir. Dolayısıyla toplum tarihi incelemelerinde ana kaynak olarak değerlendirilebilen süreli yayınlar geçmişini günümüze taşıyan temel kaynaklardır. Çalışmamızda basın ve yayıncılık faaliyetlerinin bu gibi öne çıkan özellikleriyle sadece sosyal bilimciler için değil toplumsal yaşamın çeşitli yönlerini araştıran araştırmacılara da kaynak sağlamada gerekli olabileceğini ortaya koymayı amaçlamaktayız.

Anahtar Kelimeler: Basın, İletişim, Yayıncılık, Osmanlı.

*Bu makale Crosscheck sistemi tarafından taranmış ve bu sistem sonuçlarına göre orijinal bir makale olduğu tespit edilmiştir.

** Dr. Mustafa Kemal Üniversitesi, Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Araştırma Uygulama Merkezi, El-mek: oozkayaister@gmail.com

FROM THE OTTOMAN EMPIRE TO THE REPUBLIC, THE NATIONAL PRESS AND PUBLISHING ACTIVITIES, FROM THE DEVELOPMENT OF LOCAL EVALUATION

ABSTRACT

From Empire to Republic of publishing and media evaluation and analysis of the social and political environment is important in terms of understanding. Press the activities of the individuals that make up society and political power among themselves in terms of the communication has been an important tool. Press which is often influenced by the specific conditions of the period or the current historically has had the power to influence the process. In some periods, society, standing in front of the press and events, beyond being a news retrieval tool has also served as a means of disclosure.

In the Ottoman Empire beginning with the westernization process innovation efforts, have enabled the development of the press and publishing. Social, political and diplomatic life with a view of the differing press and publishing has emerged as a community memory. Contact the era gained considerable momentum in the modern era to its role in the political life of the Ottoman Empire in the press and broadcasting methods developed have contributed to the understanding of the historical process.

Press, sometimes in the mirror sometimes invisible mirror of society has the ability to reflect the other side in terms of being a major source is also important. Thus, the history of society can be considered as the main source views to present the history periodicals which are the main source. In our study of the press and broadcasting activities with such outstanding features not only for social scientists to researchers investigating various aspects of social life may be necessary in providing the resources we intend to reveal.

Key Words: Press, Contact, publishing, Ottoman.

Giriş

Yazının bulunuşu insanlık tarihi için önemli bir dönüm noktasıdır. Yazının bulunuşunun ardından 15. Yüzyılda matbaanın Avrupa’da yaygınlaşmaya başlaması ise bir diğer önemli gelişmedir. Matbaa, bilgi birikiminde ve bu bilginin yaygınlaşmasında çok önemli bir işleve sahip olmuştur. Uygarlığın gelişmesine ve hızlı iletişimin kurulmasına katkıda bulunmuştur. “Medya” denilen yazılı, sözlü ve görsel iletişim ağının bütün dünyaya yayılması ile “yeni iletişim düzeni” ne geçilmesinde de en büyük pay, yine matbaanınıdır.¹ Matbaa basım sanatı ve ya Basımcılık olarak bilinen önemli bir iş kolunun kaynağını oluşturmuştur.

¹ Alpay Kabacalı, *Başlangıcından Günümüze Türkiye’de Matbaa Basın ve Yayın*, Literatür yayınları, İstanbul, 2000, s.2. Ayrıntılı bilgi için bkz.: Şevket Beysanoğlu, 1937 (*Matbuat*) *Almanağı*, İstanbul Basın Kurumu Yayınları, İstanbul, 1937; Alpay Kabacalı, *Başlangıçtan Günümüze Türkiye’de Basın Sansürü*, İstanbul Gazeteciler Cemiyeti Yayınları, İstanbul, 1990.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013



Francis Bacon, “*Modern çağları açan üç öge basımevi, barut ve pusuladır*” demiştir. Bu üç öge de kimi kaynaklara göre Doğu toplumları tarafından (Türk, Arap, Çinli) icat edilmiştir ancak üçünden de gerçek manada yararı sağlayan Avrupa yani Batı toplumları olmuştur. 16. Ve 17. Yüzyıllarda Osmanlı ve İran yönetimlerinin topraklarında, diğer dillerde (Latince, Rumca, Yahudice, Ermenice) baskılara karşı çıkılmamıştır. Öyle ki, ülke dışında basılmış Türkçe, Arapça ve Farsça kitapların ithaline de karşı çıkılmamıştır. Osmanlı Devleti’nin resmi matbaasında 1730 yıllarında Latin harfleri ile kitaplar dahi basılmıştır. Dolayısıyla Osmanlı Devletinde diğer pek çok medeniyette de olduğu gibi Basımcılık ya da basım sanatında sosyal yapının engelleyici bir niteliği olmadığı görülmüştür. Çinlilerin, Korelilerin ve Uygur Türklerinin hareket edebilir harfler ve kalıplarla baskılar yaptıkları, Avrupa’dan çok önce kitap bastıkları, Çinlilerin kâğıdı icat ettikleri ve Kore’de milyonlarca basılan bültenler, kitaplar, mecmualar bulunduğu halde, neden bunu Avrupa’daki gibi ticarileştirememiş oldukları dikkat çekicidir.²

Genel olarak basım faaliyetleri, basım sanatı ya da Basımcılık olarak bilinen yayıncılığın, matbaanın icadı ile ortaya çıkmış olmasının yanı sıra Batı’da Basımcılık ve yayıncılık toplumsal yapının gereksinimleri arasındaki yerini alarak onun temel kurumlarından biri olarak oluşmuş ve gelişmiştir. Buna karşın Basımcılığın tarihine ilişkin birbiriyle çelişen kimi görüşler de ortaya atılmıştır. Bunların içerisinde Basımcılığın 8. Yüzyılda Asya’da başladığı yolundaki bilgiler daha yaygın kabul görmüştür. Bu dönemin ardından dizgi harfleri ile baskı uygulaması çeşitli ülkelerde de rastlanmıştır. Örneğin bu konuda Mısır’da geniş kapsamlı araştırmalar yapmış olan Howard Carter, Türk-Memlûk döneminde, Kuran’ın basıldığını belirtmiştir. Dolayısıyla buna göre Johann Gensfleisch Gutenberg’in (1394-1469), matbaayı icat etmiş ya da Avrupa’da ilk kez kullanmış olduğu bir kez daha düşünülmelidir. Basımevleri ile ilgili bir başka görüşe göre, Gutenberg öncesinde Hollanda Haarlem’de, 1430’lu yıllarda Laurens Coster bir basımevi kurmuş ve Gutenberg Basımcılığı Coster’in çırağından öğrenmiştir. Ancak kesin olan, Gutenberg’in bu buluşu geliştirdiği ve yaygınlaştırmış olduğudur.³ Tüm bu farklı görüşlere karşın Basımcılığın yakın coğrafyalarda birbirine neredeyse yakın tarihlerde eş zamanlı başlamış olduğu gerçeğidir.

Hasan Refik Ertuğ ve Enver Behnan Şapolyo basım faaliyetleri ve Basımcılıkta matbaanın ilk defa kimler tarafından bulunduğu konusunda uzlaşmaktadırlar. Bu buluşun Uygur Türklerine ait olduğunu vurgulamışlardır. Fakat modern matbaanın ilk denemesinin Gutenberg tarafından yapıldığı bilgisini de ayrıca desteklemiştirler. Gutenberg geliştirdiği teknikler sayesinde Kitab-ı Mukaddes’i (İncil) 1457 yılında basmıştır. Bu baskı yöntemi, daha sonra diğer Avrupa ülkelerinde de benzer şekillerde yaygınlaştırılmış ve geliştirilmiştir.⁴

Matbaa icat edildikten sonra çeşitli toplumlar tarafından eş zamanlı ya da biraz gecikmeli bir şekilde kullanılmaya başlanmıştır. Matbaayı bulunmasından hemen sonra kullanan Ülkeler arasında yer alanlar; İtalya (1465), Fransa (1470), İsviçre (1770), Belçika (1472), Hollanda (1472), İngiltere (1474), İspanya (1474), Danimarka (1482), İsveç (1483), Portekiz (1489), Rusya (1563)’dir. Osmanlı Devleti’nin ise matbaayı bulunuşundan sonra ilk defa, daha önce İspanya’dan göç eden Sefarim Yahudileri vasıtası ile kullandığı belirtilmesine rağmen ilk Türkçe kitabın Türkler tarafından 1727’de basıldığı da bilinmektedir.⁵

² Orhan Koloğlu, “Osmanlı Basını: İçeriği ve Rejimi”, *Tanzimat’tan Cumhuriyet’e Türkiye Ansiklopedisi*, Cilt 1, İletişim Yayınları, İstanbul, 1985, s.68

³ Kabacalı, a.g.e., s.3. Ayrıntılı bilgi için bkz.: Ali Gevgilli, *Türkiye’de Yenileşme Düşüncesi, Sivil Toplum, Basın ve Atatürk*, Bağlam Yayıncılık, İstanbul, 1990.

⁴ Turgut Er, *Basın-Yayın ve Tanıtma*, Başbakanlık Basın-Yayın ve Enformasyon Genel Müdürlüğü yayınları, Ankara, 2003, s.18. Bkz.: Groc Gerard, “Türkiye’de Fransızca Basın”, *Türkiye’de Yabancı Dilde Basın*, İstanbul Üniversitesi Basın Yayın Yüksekokulu Yayınları, İstanbul, 1985.

⁵ Şefik Ergürebüz, *Matbaacılık Tarihi*, Sümerbank yayınları, İzmit, 1947, s.17.

Her ne kadar matbaanın Osmanlı Devleti'ne ilk giriş tarihi 1727 olarak bilinirse de Prof. Dr. Avram Galanti, yukarıda değindiğimiz bilgiyi desteklemiştir. Galanti, "Türkler ve Yahudiler" adlı eserinde, İspanya'dan Osmanlı Devleti'ne göç eden Yahudilerin 1493-1494 yıllarında İstanbul'da bir matbaa kurduklarını vurgulamıştır. Galanti ayrıca eserinde, Selanik'te 1510'da, Edirne'de 1554'de, Şam'da 1605'de ve İzmir'de 1646'da çeşitli matbaalar kurulduğunu da belirtmiştir. Eserde, Osmanlı Devleti topraklarında ilk Türk matbaası kurulurken de muhtemelen var olan bu potansiyelden de yararlanılmış olunacağı da belirtilmiştir.⁶

İlk Türk matbaasının kurucuları olan İbrahim Müteferrika ile Osmanlı Devleti'nin Paris Büyükelçisinin oğlu Sait Efendi, Paris'te uzun süre matbaacılık konusunda incelemeler yaptıktan sonra İstanbul'a döner dönmez, Osmanlı Sadrazamı Damat İbrahim Paşa'nın desteğini alarak ilk Türk matbaasını 14-16 Aralık 1727 tarihinde kurarak faaliyete geçirmişlerdir. Osmanlı Devletinde Müteferrika matbaasının ihtiyacı olan kâğıtların çoğunun Doğu (Şam, İran, Hint, Türkistan, Çin)'dan getirilmiş olduğu bilinmektedir. Osmanlı matbaasına Kâğıt 16. Yüzyıldan itibaren daha çok İtalya ve Fransa'dan getirilmiştir. Ancak İbrahim Müteferrika matbaası için gerekli kâğıdın yerli olursa daha ucuza mal edileceğini bildirmesi üzerine 1741'de Yalova'da bir kâğıt fabrikasının kurulması için girişimlerde bulunulmuştur. Bu kâğıt fabrikasının kuruluşundan sonra 1760'a doğru kapandığı ancak 18. Yüzyılın sonlarına doğru yenisinin İstanbul'da Kâğıthane'de kurulmuştur.⁷ Müteferrika matbaasından sonra Osmanlı Devleti'nde devlet ve şahıslar tarafından da birçok matbaa kurularak bir süre sonra gazeteciliğin de gelişmesinin önü açılmıştır.⁸ Ancak ilk matbaanın kuruluşundan çok sonra ilk gazetenin çıkarılmış olduğu da dikkati çekmektedir.⁹

Matbaanın gelişmesi yayımcılığı ve basım sanatını geliştirmiştir. Dolayısıyla gazete, dergi ve bültenler yayımlanmaya başlanmıştır. Matbuatın en verimli ve en önemli iki kolu gazetecilik ve dergiciliktir.¹⁰ Bu süreçte Matbaa önemli ölçüde haberleşmeyi hızlandırmıştır. Ancak, bilgi akışının hızlanmasında önemli rol oynayan bir diğer gelişme de gazetecilik olmuştur. Medeniyetler ve toplumlar geliştikçe, haber alış verişi de (enformasyon) gelişmiştir. "Basın-yayın" dediğimiz, genel adıyla, "basın" kurumu ve onun aracı olan "gazetecilik" bu şekilde zaman içerisinde oluşmuştur. Bu mesleğe sahip olanlara "gazeteci" adı verilmiştir. Gazeteci genel olarak, bir gazetenin haber, yorum, resim gibi çeşitli konulardaki malzemesini toplayan, yazan, çizen, çeken ve bu malzemeyi belli bir şekilde düzenleyip, tertip edip okuyucuya sunan kimse olarak tarif edilmiştir.¹¹ Gazetecilik konusunda yapılmış araştırmaların ve yayınlanan kitapların birçoğunda gazetenin kökeninin, "Haber Mektupları" olduğu belirtilmiştir. Aynı kaynaklar, yazma ve basma "Haber Mektupları" nın İtalya'da "Gazetta" denilen bir Venedik parasına satılıp okunduğu için "gazete" nin aslının "Gazetta" ya dayandırıldığını vurgulamışlardır.¹²

Avrupalıların gazetecilik faaliyetleri, Avrupa dışındaki coğrafyalara da yayılmıştır. Avrupalılar kendileri için hammadde sağlamak, Pazar oluşturmak veya diğer bazı siyasi-kültürel hedeflere ulaşmak amacıyla haber toplamak üzere gazetecilik faaliyetlerini Avrupa dışına da taşımaya başlamışlardır. Bu çerçevede Osmanlı Devleti başlıca hedef bölgelerden biridir. XIX.

⁶ Er, s.22.

⁷ Nuri Akbayar, "Osmanlı Yayıncılığı", *Tanzimat'tan Cumhuriyet'e Türkiye Ansiklopedisi*, Cilt 6, İletişim Yayınları, İstanbul, 1985, s.168. Bkz.: Münir Süleyman Çopanoğlu, *Basın Tarihimizde: İlave, Yeni Doğuş Matbaası*, İstanbul, 1960.

⁸ Selim Nüzhet Gerçek, *Türk Gazeteciliği*, İstanbul, 1931, s.84.

⁹ Atilla Girgin, *Türk Basın Tarihinde Yerel Gazetecilik*, İnkılâp yayınları, İstanbul, 2001, s.9. Ayrıca bkz.: Atilla Girgin, *Türkiye'deki Yerel Basının Gelişimi*, Türkiye Gazeteciler Cemiyeti Yayınları, İstanbul, 1997.

¹⁰ Erol Ayyıldız, "Matbuat", *İslam Ansiklopedisi*, Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, Cilt 28, Ankara, 2003, s.120

¹¹ Hasan Refik Ertuğ, *Basın-Yayın Hareketleri Tarihi*, Yenilik yayınları, İstanbul, 1970, s.19-20.

¹² Ertuğ, a.g.e., s.30.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013



Yüzyılın başından itibaren Avrupa'nın Osmanlı Devleti'ni paylaşma istekleri belirginlik göstermeye başlamıştır. Avrupalılar, Asya'nın en stratejik ve en verimli bölgesi olan Akdeniz çevresi ve Ortadoğu bölgesini paylaşma alanı olarak tespit etmişlerdir. Bu nedenle Osmanlı Devleti toprakları içindeki bu bölge ve Osmanlı Devleti hakkında daha çok bilgiye ihtiyaçları oluşmuştur. Onun için Avrupa gazeteleri, Osmanlı Devletinin başkenti İstanbul'daki muhabirlerinin sayılarını arttırmışlardır. Bu gelişmeler karşısında Osmanlı idaresi ise, elçilerin raporları dışında Avrupa basınına doğrudan izlemeye başlamıştır. Ayrıca, Osmanlı Devleti hakkında Avrupa gazetelerinde çıkan yanlış haberleri düzeltme yoluna da gitmiştir. Babıâli olaylar hakkında kendi görüşünü ve gerçekleri açıklamak için afişler ve savaş bültenleri yayınlayarak kamuoyunu bilgilendirmeye çalışmıştır. Bu bülten ve afişlerin yayınlanması sadece olup bitenlerden iç kamuoyunu haberdar etmek değil, aynı zamanda İstanbul'daki yabancı gazeteciler ve yabancı temsilcilikleri de doğru şekilde bilgilendirmeyi amaçlamıştır.¹³

Tanzimat dönemi ile başlayan Osmanlı basınında Türkçe basın en önemli rolü oynamıştır. Avrupa'dan gelen tüccarlar için de bu durum geçerliydi. Öyle ki, İbrahim Müteferrika'nın basımında basılan ilk kitaplardan biri Fransız tüccarlara Türkçe öğretmek amacı ile hazırlanmış bir gramer kitabı olmuştur. Ayrıca Türkçe devlet hizmetine girmek isteyenler için de önemli olmuştur. Dolayısı ile gayrimüslim aydın grupların çoğunluğu Türkçe bilmekteydiler. XIX. Yüzyılda Müslüman olmayanlara devlette daha çok görev verilmeye başlanması ile bu aydınlar arasında Türkçe daha da yaygınlaşmış ve birinci dil halini almıştır. Ayrıca okuyup yazması olmayan ancak evinde Türkçe konuşan Rum, Ermeni, Bulgar v.b. topluluklar da kendi çevrelerine okuma yazma öğretmek için Rum ve Ermenice harflerle fakat Türkçe olarak çok sayıda kitap ve gazete yayımlamışlardır. Gündelik yaşamda genel anlamda Türkçe varlığını korurken yukarıda bahsettiğimiz yabancı gazeteciler ve yabancı temsilciliklere de Osmanlı Devleti ile ilgili bilgilendirme amaçlı basılan bülten ve afişler dönemin diplomaside hâkim dili olan Fransızca olarak basılmıştır.¹⁴ Osmanlı Devleti'ni dış dünyaya tanıtmada önemli etkileri olan bu yayınlar arasında İtalyan ve Fransızlar tarafından İzmir'de 1838'de çıkarılan *Echo de l'Orient* ile 1846'da çıkarılan *Journal de Constantinople* de yer almaktadır.¹⁵ Ayrıca Fransızcanın dışında başka dillerde de örneğin İzmir ve İstanbul'da azınlıklar tarafından iki Rumca, birer de Ermenice, İbranice ve Bulgarca gazete çıkarılmıştır.¹⁶

1839 yılında Tanzimat Fermanı okunduğu zaman Osmanlı Devlet'inde Resmi nitelikte Türkçe iki gazete vardır. Bunlardan birincisi Kahire'deki *Vekayi-i Misriyye* (1828), diğeri ise İstanbul'daki *Takvim-i Vekayi* (1831) dir. Oysa Kanun-i Esasi'nin ilan edildiği 1876'da, hem başkentte hem de taşrada 1839'a göre hayli gelişmiş bir basın ve yayın hayatı ortaya çıkmıştır. Bu gelişmenin nedenlerini başlıca iki yerde aramamız gerekmektedir. Birincisi, Osmanlı Devletinde gazetenin ortaya çıkışının ve üstlendiği işlevlerin farklılığıdır. İkincisi ise Tanzimat hareketinin kendisidir. Çünkü Tanzimat bir tür kontrollü modernleşme çabası olmuştur. Bu modelde gerek modernleşmeyi gerçekleştirecek insanın yetiştirilmesinde, gerekse geleneksel yapıda gerçekleştirilecek dönüşümlerin sağlanabilmesinde bilim-eğitim-iletişim kurumlarına büyük ihtiyaç duyulmuştur. Nitekim Osmanlı Devleti'ndeki resmi nitelikli bu ilk gazetelerin kuruluş amaçlarında olduğu gibi Vilayet gazetelerinin varoluş nedenleri de özellikle ve öncelikle "tenvir ve terbiye" ye

¹³ Er, a.g.e., s.20.

¹⁴ Orhan Koloğlu, "Türkçe- Dışı Basın", *Tanzimat'tan Cumhuriyet'e Türkiye Ansiklopedisi*, Cilt 1, İletişim Yayınları, İstanbul, 1985, s.94

¹⁵ İzmir'de yayınlanan *Journal de Smyrne* ve *Echo de l'Orient*'in 1846 yılında birleşerek İstanbul'a gelmiş ve İstanbul'da *Journal de Constantinople* adını aldıktan sonra etkinlik kazanmıştır. Bkz.:Orhan Koloğlu, "Türkçe- Dışı Basın", s.95

¹⁶ Er, s.22.

yönelik olmuştur. Vilayet gazetelerinin ilki olan Tuna'nın (1865) ilk sayısındaki sunuş yazısında bu gerekçe açık bir biçimde şöyle dile getirilmiştir:

“Ahalisi vukuf-u malumat ve hüsn-ü ahlak ve adat ile yolunu düzeltmiş olan memlekette efrad-ı nas hukuk-u meşruyesini temin eden bütün nizama riayet için vesait-i muhabereye muhtaç olarak vazifesini ifa ve idare eder. Binaenaleyh, halkın ve bir memleketin emniyet ve mamuriyet ve saadet-i hali için iptida en lazım ve vacib olan tedbir, ,zale-i cehalet ve hüsn-i terbiye kaziyeleri olup bunun usulü dahi bir taraftan eshabının tamim ve teshili... Usul ve kavaidin tesis ve neşri ile vücuda geldiğinden ve asrımızda fen-i tabiat bu misillu teşkilatın vasıta-i müstakilesi ve umumen vukuf ve malumatın adeta bir makinesi olduğundan... Merkez-i vilayette bir matbaa vaz ve ihdas edilmiştir.”¹⁷

1864 yılında Vilayet teşkilatında yapılan köklü değişikliklerin ardından buna paralel vilayet matbaa ve gazetelerinin kurulmasına başlanmıştır. Örneğin yeni vilayet nizamnamesinin bir tür pilot projesi olarak da nitelendirilebilen Tuna vilayet'inin başına getirilen Midhat Paşa'nın yaptığı ilk işlerden birisi bir matbaa ve gazete kurmak olmuştur. Bu uygulama daha sonra hızla yaygınlaşmıştır.¹⁸ Tuna ilk vilayet gazetesi olarak Midhat Paşa'nın teşvikleriyle 14 Mart 1865'te Rusçuk'ta yayımlanmaya başlamıştır. Tuna gazetesi Osmanlı-Rus Savaşı nedeni ile 1 Eylül 1877'de yayımına son vermek zorunda kalır.¹⁹ Bunu diğer vilayet gazeteleri de takip etmiştir.

Osmanlı Devleti'nde yurt içi ve yurt dışı kamuoyu oluşturma, halkı olup bitenlerden haberdar etme konusunda gazetenin önemini ilk fark eden devlet adamı, padişah II. Mahmut olmuştur. II. Mahmut ilk Türk gazetesi Takvim-i Vekayi'nin yayınlanması kararını almıştır. II. Mahmud, ıslahat hareketlerine başlarken yaptığı düzenlemeleri anlatmak ve dışarıda propaganda gücünü arttırmak için bu gazeteyi düzenlemiştir. Takvim-i Vekayi 1 Kasım 1831 tarihinde Türkçe yayınlanmıştır ancak daha sonra gazetenin Fransızca, Rumca, Farsça, Ermenice ve Arapça nüshaları da yayınlanmıştır. Bu durum zamanın yöneticilerinin iç ve dış kamuoyunu bilgilendirme ihtiyacına verdikleri önemden kaynaklanmıştır. Takvim-i Vekayi gazetesi, 1862 tarihinden itibaren Matbuat Müdürlüğü'nün Maarif nezaretine bağlı olarak, daha sonra Matbuat Müdürlüğü tarafından çıkarılmaya başlanmıştır. Takvim-i Vekayi'nin dışında, 21 Ekim 1860 tarihinde de Osmanlı Devletinde ilk özel gazete olan Tercüman-ı Ahval, Ağah Efendi tarafından çıkarılmıştır.²⁰

Osmanlı Devletinde 1831 tarihinden önce ve sonra da birçok gazete, dergi, bülten Türkçe'nin dışında yabancı ve azınlık dillerinde de basılmıştır. İstanbul'da resmi Devlet yayını olan Takvim-i Vekayi'nin ardından yarı resmi gazete olan Ceride-i Havadis ve Takvim-i Vekayi'nin Fransızca nüshası Le Moniteur Ottoman, Vakayi-i Tıbbiye dergisi ile beş Fransızca, dört İtalyanca, bir Rumca, bir Ermenice, bir Bulgarca gazete çıkarılmıştır. Padişah II. Mahmud'un bizzat kendisi Fransızca bir gazete olarak Le Moniteur Ottoman'ı Alexandr Black'i İzmir'den İstanbul'a çağırarak kurdurmuş olduğu konuya verilen önemi anlamak açısından dikkat çekicidir.²¹ Bu dönem İzmir'de iki Fransızca, Sırbistan prensliğinde ise İlirya dilinde gazeteler

¹⁷ Ali Birinci, Uygur Kocabaşoğlu, “Osmanlı Vilayet Gazete ve Matbaaları Üzerine Gözlemler”, *Kebikeç*, Kebikeç yayınları, Sayı 2, Ankara, 1995, s.101.

¹⁸ Ali Birinci, “a.g.m.”, s.102.

¹⁹ Bülent Varlık, “Yerel Basının Öncüsü: Vilayet Gazeteleri”, *Tanzimat'tan Cumhuriyet'e Türkiye Ansiklopedisi*, Cilt 1, İletişim Yayınları, İstanbul, 1985, s.102

²⁰ Er, a.g.e., s.23.

²¹ Muammer Göçmen, “Jön Türk Basını”, *Türkler*, Cilt 14, Yeni Türkiye Yayınları, Ankara, 2002, s.665

yayınlanmaktaydı. Devlet bu gazetelerin çıkış sürecinde yardım yaparak doğru haber ve fikirlerin yayınlanmasını da sağlamaya çalışmıştır.²²

1876 yılında Meşrutiyet'in ilanı ile basını ilgilendiren yeni matbuat kanunu kabul edilmiştir. Ancak, II Abdülhamit'in Osmanlı-Rus savaşı ileri sürerek Mebusan Meclisi'ni tatil etmesiyle, matbuat kanunu da uygulanamamıştır. Devletin içinde bulunduğu siyasi ve politik koşullar dolayısıyla her türlü basın-yayın faaliyeti sansür uygulamasına tabi tutulmuştur. Bazı dergiler kapatılmış ya da imtiyazları iptal edilmiş, kimi gazeteler ise sıkıyönetim baskısı ile savaş sona erip basına ilginin azalmasından ve "kaime" denilen kâğıt para yüzünden piyasanın altüst olup gazete fiyatlarının artmasından dolayı gazetelerin mevcut tirajlarının düşmesi ile kapatılmıştır.²³

Gazetelerin yanı sıra kitaplar ve her türlü basılı kâğıt sıkı bir sansürden geçirilmeye başlanmıştır. Matbaalar da sıkı bir denetim altında tutulmuştur. Buna karşın, 1900'lere kadar matbaa sayısı artmıştır. Dönemin önemli gazete ve dergileri arasında şunlar sayılabilir: 9 Mart 1876 Sabah, 8 Temmuz 1878 Tercüman-ı Hakikat, 5 Temmuz 1894 İkdâm, 27 Mart 1891 Servet-i Fünun, 22 Şubat 1894 Malumat Mecmuası, 21 Ağustos 1880 Mecmua-i Ebüzziya, 1882-1883 Mirat-ı Âlem Mecmuası bulunmaktadır.²⁴

23 Temmuz 1908 günü II. Meşrutiyet dönemi meşrutiyet rejiminin yeniden uygulamaya konulmasıyla basında olağanüstü bir hareketlilik yaşanmış: Bir buçuk ay içerisinde 200'ü aşkın gazete ve dergi çıkarılmıştır. Kitaplar, risaleler bastırılmış, bütün düşünce akımları kendi yayın organlarını çıkarmaya başlamıştır. Matbaalar sabahlara kadar çalışırken görece sansür sona ermiştir. Kısa sürede neredeyse Anadolu'nun pek çok kentinde Türk girişimcilere ait özel Türk basımevleri kurulmuştur. Basın Anadolu'da da canlanır. Bu dönem gazete ve mecmuaları arasında; 1 Ağustos 1908 *Tanin*, 1908 *Yeni Gazete*, *Yeni Tasvir-i Efkâr*, 3 Eylül 1908 *Kalem Mecmuası*, 11 Şubat 1909 *Âlem Mecmuası*, 27 Ekim 1908 *Davul Mecmuası* gibi pek çok gazete ve mecmualarda artık resim, karikatür ve haritalar yer almıştır. Bu resimli ve şekilli yayınlara ilgi de artmıştır. Bunların başına resimli anlamına gelen "Musavver" ifadesi de eklenmiştir. Çocuk mecmuaları resimli kitaplar ve kadın dergileri yayın hayatına başlamıştır.²⁵

Hürriyet'in İlanı olarak da değerlendirilen 23 Temmuz 1908'e rastlayan gün, Osmanlı basın yaşamının bir dönüm noktası olarak da değerlendirilmiştir. Bu durum özellikle fikir dergiciliği olarak tanımlanan edebi, ilmi, felsefi mecmualarda daha çok kendini göstermiştir. II. Meşrutiyet'in ilk yılları bu yönü ile yayıncılık alanında atılımların bir diğerini izlediği, etkin fikir tartışmalarının ortam bulduğu bir dönem olarak dikkat çekmiştir. Yukarıda da kısaca bahsetmiş olduğumuz gibi 1908-1909 yıllarında 353, 1910'da 130, 1911'de 124 gazete ve dergi yayımlanmıştır. Osmanlı'da kimi çevrelerce Hürriyet'in ilanı olarak kabul gören Meşrutiyet sürecinde gündeme gelen basın özgürlüğü, fikir yayıncılığını her yönü ile özendirmiştir.²⁶ II. Meşrutiyet döneminde hemen hemen her konuda ve her eğitim düzeyinde gazete ve mecmualara rastlanmıştır. Karikatür, Mizah gazete ve Mecmuaları oldukça artmış ayrıca geniş bir okuyucu tarafından takip edilmeye başlanmıştır. II. Meşrutiyet'in ilk yıllarında partilerin ve cemiyetlerin yarıştığı fikir ortamı basın yaşamını beslemiştir. Osmanlı Padişahı II. Abdülhamit dönemi sonrası basın yaşamında başlayan bu hareketlilik II. Meşrutiyet'in ikinci yarısından itibaren İttihat ve

²² Server İskit, *Türkiye'de Matbuat Rejimleri*, Matbuat Umum Müdürlüğü Neşriyatı, İstanbul, 1939, s.914-915; Necdet Ekinci, "Türk Basın Tarihinden Kesitler", *Türkler*, c.14, Yeni Türkiye Yayınları, Ankara, 2002, s.676

²³ Alpay Kabalcı, *a.g.e.*, s.95

²⁴ *A.g.e.*, s.98

²⁵ *A.g.e.*, s.136.

²⁶ Zafer Toprak, "II. Meşrutiyet'te Fikir Dergileri", *Tanzimat'tan Cumhuriyet'e Türkiye Ansiklopedisi*, Cilt 1, İletişim Yayınları, İstanbul, 1985, s.126

Terakki Cemiyetinin etkisi altında kalmıştır. Basın ve yayıncılık Cemiyet döneminin siyasal ve toplumsal yaşamında bir kuvvet merkezi haline gelmiştir.

II. Meşrutiyet'in ilk yıllarında dönemin, basın yaşamına sunduğu özgür ortam kısa sürmüş, karışık ve siyasi açıdan belirsiz mevcut ortama son vermek gerekçesi ile 1909 yılında Matbuat Kanunu hazırlanmıştır. Basında ve Meclis'te yoğun tartışmalara neden olan bu kanun 16 Temmuz 1909'da yürürlüğe girmiştir. 1881 tarihli Fransız Basın Kanun'undan esinlenerek hazırlanan bu yasa ile her ne kadar Abdülhamit Dönemi'nin matbuat üzerindeki yasakları kaldırılıyorsa da, bu kez yayın organının bulunduğu yerel devlet dairelerinin denetimleri kurumsallaştırılmıştır.²⁷

Osmanlı Basın yaşamında gerek ulusal gerek yerel basın alanında hayati öneme sahip bir başka gelişme 1909 Anayasa değişiklikleridir ki bu değişikliklerden bazıları basın yaşamını doğrudan etkisi altına almıştır. 1876 Kanun-i Esasi'nin bireysel hürriyetleri temin eden asıl 10. maddesi içerdiği hükümler itibarı ile değiştirilmemiştir. Buna göre, asıl 10., değişik 11. madde "Hürriyet-i Şahsiye her türlü taarruzdan masundur. Hiç kimse şer' ve kanunun tayin ettiği sebep ve suretten maada bir bahane ile tevkif ve mücazat olunamaz" şeklindedir.²⁸ Madde ilk müzakerede tartışmasız kabul edilir. Dolayısı ile fikir özgürlüğü ve yazım serbestliğinin tartışıldığı Meşrutiyet yılları anayasanın bu konuda değiştirilmesi düşünülen hükümlerinde de kendini bulmuştur.

Osmanlı fikir yaşamında basın faaliyetleri için önemli ve anayasa içerisinde değiştirilmesi tartışılan bir diğer konu ise 12. madde'dir. 1876 Kanun-i Esasi'nin 12. maddesi yalnızca "*Matbuat kanun dairesinde serbesttir*" ifadesini içeriyordu. Değişik 13. madde ile bu ifade şöyle olmuştur "*Matbuat kanun dairesinde serbesttir. Hiçbir vechile kablettab teftiş ve muayeneye tabi tutulamaz*". Bu maddeye Müslim mebuslardan dini yayınların da serbest oluşu ile ilgili bir kayıt konulması ve olağanüstü hallerde matbuata kısıtlamalar getirilebilmesi ile ilgili teklifler gelecek, ancak kabul edilmeyecektir.²⁹ Osmanlı aydınları sosyal ve siyasal sahada basın-yayın özgürlüğü, hakları ve uygulama yönergeleri konusunda çeşitli görüşler ortaya koymuşlardır. Kimileri basının vatanın selameti hususunda sansüre tabi olması gerektiğini, kimileri ise bu durumun bireysel ve matbuat hürriyetini sınırlandıracağını ifade eder. Bu tartışmalar Meşrutiyet toplumu ve insanının düşün dünyasında yer eden önemli konulardır.

I. Dünya savaşından sonra Osmanlı Devleti, 30 Ekim 1918'de Mondros Ateşkes antlaşmasını imzalayarak savaştan yenik çıktığını kabul etmiştir. İstanbul basını artık güç durumdadır. Hükümet birbiri ardınca sansür kararnamele yayımlamıştır. Bunlardan biri, 1919 Şubatında çıkarılan kararname, her türlü yayının ve basılı kâğıdın askeri yönetimden ya da mülkiye san sör (sansürcü) kurulundan özel yazılı izin alınmadan basılmamasını kesinlikle yasaklamıştır. 16 Mart 1920'de İstanbul'un resmen işgalinden sonra sansüre işgal kuvvetleri de katılmıştır. İstanbul'un işgalinden sonra İngilizler 140 kadar gazeteci, aydın ve yöneticiyi tutuklayıp Malta adasına sürmüşlerdir (1921 sonlarında serbest bırakıldılar). Gazeteler sansürün etki alanına aldığı yerleri boşaltmışlardır. Bu durum bir bakıma basının etkisini yitirmesine yol açmış, bir bakıma da okurları sansür baskısı altında yaşadığı gerçeği ile yüz yüze getirmiştir.³⁰

I. Dünya Savaşı sonrası başlayan Milli Mücadele yıllarında Mustafa Kemal İrade-i Milliye ve Hâkimiyet-i Milliye gazetelerinin çıkarılmasını sağlamıştır. Böylece basının toplumun üzerinde önemli bir kuvvet yaratarak birlik, beraberlik ve güç oluşturmalarını sağlamayı amaçlamıştır. Anadolu'nun sesi olan bu iki yayın organı Anadolu'da insanların fikri alt yapısını desteklemiş ve

²⁷ Sever İskit, *Türkiye'de Matbuat Rejimleri*, s.85-86

²⁸ Ayfer Özçelik, *Kimliğini Arayan Meşrutiyet*, Bilal ofset, Denizli, 2001. s.279

²⁹ Özçelik, *a.g.e.*, s.282

³⁰ Alpay Kabacalı, *a.g.e.*, s.151

fikir dünyalarını aydınlatmıştır. Mustafa Kemal Anadolu'da kurtuluş Savaşı'nı destekleyen basını yaratılıp güçlenmesi için de çalışmıştır.

Milli Mücadele yılları başlarında İstanbul basınında yer alan gazete ve mecmualar, bu savaşı destekleyenler ve Anadolu mücadelesine karşı olanlar şeklinde ikiye ayrılabilir. Anadolu'daki Milli mücadeleden yana olanlar sık sık sansür edilirken (İleri, Vakit, Tasvir-i Efkar, Akşam, İkdam, Tercüman-ı Hakikat ve Tanin), bunların karşısında yer alanlar ise (Alemdar, Peyam-ı Sabah, Aydede) baskı görmemektedir. Bu dönem İstanbul basınında olduğu gibi aynı durum yerel basında da bu şekliyle karşımıza çıkmıştır. İki kutuplu bir basın yayın hayatı başlamıştır.

Bu iki kutuplu basın yayın yaşamında, haber alma ajansları etkin bir öneme sahip olmuştur. Ulusal basınında bir ivme noktası olarak kabul edilen Anadolu Ajansı basın yayın faaliyetlerini anlamak açısından da oldukça önemlidir. Ajans öncelikle bilgi dolaşımının güvenilirliğini sağlamak açısından düşünülmüştür. Ayrıca söz konusu ajansın kurulmasında halkın olan bitenlerden haberdar edilmesi, bilgi dolaşımı ve koordinasyonun sağlanması gibi çeşitli amaçları yerine getirmek de hedeflenmişti. Basın yaşamında etkin rol oynayan Anadolu Ajansının kuruluşu, 6 Nisan 1920'de dönemin Heyet-i Temsiliye başkanı olan Mustafa Kemal'in emir ve talimatı sonucu gerçekleşmiştir. Ajansın adı, bu tarihten iki gün önce 4 Nisan 1920'de Gevye'nin Akhisar kasabasında, ilk defa Halide Edip (Adıvar) tarafından Yunus Nadi (Abalıoğlu) ye söylenmiştir. Yunus Nadi "Ankara'nın İlk Günleri" adlı eserinde Halide Edip'in "Evvela kendini ve mümkünse bütün vatani kurtaracak olan Anadolu'dur", dediğini belirtmekte ve bu nedenle bu ismin düşünüldüğünü anlatmaktadır. Dolayısıyla Anadolu ajansının adını öneren Türk Edebiyatının önde isimlerinden Halide Edip olmuştur. Halkın en doğru bir biçimde, iç ve dış haberlerle aydınlatılmasını amaçlayan Anadolu ajansının toplayacağı bilgi ve haberlerin, Heyet-i Temsiliye'nin de elinden geçerek Müdafaa-i Hukuk teşkilatı ile bucak ve köylere kadar dağıtılması kararlaştırılmıştır. Milli hükümet Milli mücadelenin daha ilk günlerinden işlerine düzen vererek propaganda ve basın davasını önemli bir güç olarak görmüştür. Kısa sürede Londra, Paris, Berlin, Viyana, Cenevre, New York gibi başlıca merkezlerde temsilcilikler kurarak milli davanın amacını ve Türkiye'nin tanıtılması ile ilgili haberleri, yabancılara anlatabilmek çabasına girilmiştir. Gerekli haberleşme işi içeride müdürlükler, dışarıda ise temsilcilikler aracılığı ile ki bunlar Anadolu Ajansı, Hâkimiyet-i Milliye, diğer gazeteler, risaleler ve her dilde matbualar ile sağlanmaya çalışılmıştır.³¹ Bu süreçte basın yayın faaliyetlerinin güçlendirilmesinin ve gerektiğinde devreye konulmasının faydaları kısa sürede görülmüştür. Zira milli mücadelenin hazırlık dönemi olarak da bilinen genelgeler ve kongreler dönemindeki teşkilatlanma kısa sürede Anadolu'da halk tarafından desteklenerek bu konuda önemli ölçüde başarı elde edilmiştir.

İstanbul basınında I. Dünya savaşı sonrası yaşanan yukarıda da kısaca özetlemeye çalıştığımız durum, Anadolu'da yerel basında da aynı amaçlar doğrultusunda tarihsel sürece benzer önemli katkılar sağlamıştır. Bu bağlamda XIX. Yüzyıl ortalarından itibaren, Tanzimat sonrasındaki reformlar çerçevesinde "eyalet" sisteminden "vilayet" sistemine geçilmiş ve bu konuda 1864 tarihli nizamname ile mevcut yapı yeniden düzenlenmiştir. Vilayetler kurulurken hemen hemen her vilayet merkezinde bir matbaa açılmıştır. Bunlar, öncelikle valiliklerin gereksinimi olan "matbu evrak"ı basmışlardır. Ayrıca yanı sıra kitaplar, yıllıklar, takvimler basılarak, birçok ilde valilik adına resmi "vilayet gazeteleri" yayımlanmıştır. Kimi gazeteler, bölgede ikinci bir dilin yaygın bir şekilde konuşulması nedeniyle, aynı anda iki dilde çıkarılmıştır. Ayrıca Ermenice ve Rumca harflerle Türkçe gazeteler de yayımlanmıştır. Bu durum dönemin vilayet gazetelerinin başlıca özelliklerinden biri olmuştur.³² Vilayet matbaalarının birçoğu, gazete ya da mecmua yayımlamaya

³¹ Nuri İnuğur, *Türk Basın Tarihi*, Gazeteciler Cemiyeti Yayınları, İstanbul, 1992, s.30.

³² Kabalıcı, a.g.e., s.89

yetecek donanımına sahip olamamışlardır. Bu nedenle, kimi gazete ve mecmualarda teknik yetersizlikler hemen göze çarpmaktadır ki bu durum yayıncılıkta hata payını arttıran bir husus olarak dikkat çekicidir. Bu durumda yapılan neşriyatta basım kalitesi düşük ve yetersiz olmuştur. Gazete ve mecmualarda sayfalar az sayıda genelde dört sayfa kadar ve ancak haftada bir ya da iki gün çıkarılmıştır. Çoğunun tirajı da 500 dolaylarında ya da daha az bir sayıya ancak ulaşabilmiştir.

Sonuç

Basın ve yayın faaliyetleri Ulusal ve yerel ekseninde belirgin açılardan benzer şekillerde gelişme kaydetmiştir. Toplumların yazılı ve kayıtlı hafızaları olarak önemli bilgi kaynağı olarak da değerlendirilebilen basın, dönem kaynakları içerisinde mukayeseli bir biçimde incelenerek hak ettiği değeri almalıdır. Toplumların önünde duran ve kimi zaman da tarihsel sürecin gelişimine etki eden basın, yaşanan olayların gelişiminde önemli roller üstlenmiştir.

Basın aynı zamanda toplumsal alanda entelektüel bir birikim yaratarak, fikir dünyasına önemli katkılar sağlayabilecek aydınlara da mekân sağlamıştır. Kimi zaman toplumların fikir atölyeleri olarak da faaliyet gösteren basın yayın organları kentlerin bu türden entelektüel birikimi olarak da değerlendirilmelidir. Basın yerel ve ulusal çerçevede Tanzimat'tan Cumhuriyet'e Osmanlı fikir yaşamının gelişim sürecinde uzun soluklu bir etkiye sahip olmuştur. Bu açıdan bakıldığında basın ve yayıncılık faaliyetleri toplumsal dinamiklerin çeşitli yönleriyle ortaya konulmasını sağlayacak çalışmalarda önemli temel kaynaklar olarak değerlendirilmelidir. Dolayısıyla akademik çerçevede ele alınan ve toplumsal yaşamın çeşitli alanlarını incelemeyi amaçlayan çalışmaların, tespit edilen temel kaynaklarının yanı sıra, tarihsel çizgisi içerisinde konu kapsamında önem çıkan basın ve yayın kaynakları ekseninde de mukayeseli değerlendirilmesi yapılan çalışmada amacı destekleyecek veriler sunacaktır.

KAYNAKÇA

- AKBAYAR, Nuri, "Osmanlı Yayıncılığı", *Tanzimat'tan Cumhuriyet'e Türkiye Ansiklopedisi*, Cilt 6, İletişim Yayınları, İstanbul, 1985.
- AYYILDIZ, Erol, "Matbuat", *İslam Ansiklopedisi*, Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, Cilt 28, Ankara, 2003.
- BEYSANOĞLU, Şevket, *1937 (Matbuat) Almancağı*, İstanbul Basın Kurumu Yayınları, İstanbul, 1937.
- BİRİNCİ, Ali; KOCABAŞOĞLU, Uygur, "Osmanlı Vilayet Gazete ve Matbaaları Üzerine Gözlemler", *Kebikeç*, Kebikeç yayınları, Sayı 2, Ankara, 1995.
- ÇOPANOĞLU, Münir Süleyman, *Basın Tarihimizde: İlave*, Yeni Doğu Matbaası, İstanbul, 1960.
- EKİNCİ, Necdet, "Türk Basın Tarihinden Kesitler", *Türkler*, c.14, Yeni Türkiye Yayınları, Ankara, 2002.
- ER, Turgut, Basın-Yayın ve Tanıtma, Başbakanlık Basın-Yayın ve Enformasyon Genel Müdürlüğü yayınları, Ankara, 2003.
- ERGÜRBÜZ, Şefik, *Matbaacılık Tarihi*, Sümerbank yayınları, İzmit, 1947.
- ERTUĞ, Hasan Refik, *Basın-Yayın Hareketleri Tarihi*, Yenilik yayınları, İstanbul, 1970.
- GERARD, George, "Türkiye'de Fransızca Basın", *Türkiye'de Yabancı Dilde Basın*, İstanbul Üniversitesi Basın Yayın Yüksekokulu Yayınları, İstanbul, 1985.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013



- GERÇEK, Selim Nüzhet, *Türk Gazeteciliği*, İstanbul, 1931.
- GEVGİLLİ, Ali, *Türkiye'de Yenileşme Düşüncesi, Sivil Toplum, Basın ve Atatürk*, Bağlam Yayıncılık, İstanbul, 1990.
- GİRGİN, Atilla, *Türkiye'deki Yerel Basının Gelişimi*, Türkiye Gazeteciler Cemiyeti Yayınları, İstanbul, 1997.
- GİRGİN, Atilla, *Türk Basın Tarihinde Yerel Gazetecilik*, İnkılâp yayınları, İstanbul, 2001.
- GÖÇMEN, Muammer, "Jön Türk Basını", *Türkler*, Cilt 14, Yeni Türkiye Yayınları, Ankara, 2002.
- İNÜĞÜR, Nuri, *Türk Basın Tarihi*, Gazeteciler Cemiyeti Yayınları, İstanbul, 1992.
- İSKİT, Server, *Türkiye'de Matbuat Rejimleri*, Matbuat Umum Müdürlüğü Neşriyatı, İstanbul, 1939.
- KABACALI, Alpay, *Başlangıcından Günümüze Türkiye'de Matbaa Basın ve Yayın*, Literatür yayınları, İstanbul, 2000.
- KABACALI, Alpay, *Başlangıçtan Günümüze Türkiye'de Basın Sansürü*, İstanbul Gazeteciler Cemiyeti Yayınları, İstanbul, 1990.
- KOLOĞLU, Orhan, "Osmanlı Basını: İçeriği ve Rejimi", *Tanzimat'tan Cumhuriyet'e Türkiye Ansiklopedisi*, Cilt 1, İletişim Yayınları, İstanbul, 1985.
- KOLOĞLU, Orhan, "Türkçe- Dışı Basın", *Tanzimat'tan Cumhuriyet'e Türkiye Ansiklopedisi*, Cilt 1, İletişim Yayınları, İstanbul, 1985.
- ÖZÇELİK, Ayfer, *Kimliğini Arayan Meşrutiyet*, Bilal ofset, Denizli, 2001.
- TOPRAK, Zafer, "II. Meşrutiyet'te Fikir Dergileri", *Tanzimat'tan Cumhuriyet'e Türkiye Ansiklopedisi*, Cilt 1, İletişim Yayınları, İstanbul, 1985.
- VARLIK, Bülent, "Yerel Basının Öncüsü: Vilayet Gazeteleri", *Tanzimat'tan Cumhuriyet'e Türkiye Ansiklopedisi*, Cilt 1, İletişim Yayınları, İstanbul, 1985.



TRANSFORMATION OF GALLIPOLI BASED ADMINISTRATIVE GEOGRAPHY FROM OTTOMAN EMPIRE TO TODAY*

*Selver ÖZÖZEN KAHRAMAN***

ABSTRACT

In this study, spatial and administrative change of Gallipoli, which has been an important settlement and administrative center throughout history, and its connected populated areas as administrative units after they were captured by the Ottoman Empire, were analyzed. The study period is in two parts: from the XIV. century to the Republican period and from the early Republican period to the present. Historical and geographical resources related to Gallipoli were reviewed and the changes to the administrative geography of Gallipoli were endeavored to be revealed along with their reasons. One of the most significant settlement areas in the peninsula during the Ottoman Empire, Gallipoli was of vital importance to the naval policy of the Ottoman Empire. Gallipoli served as a central district to Rumelia and Kaptan Pasa counties and Edirne Province respectively, it became a county for a short period in the Republican period. It reached its maximum size under Ottoman control, regressed to its current boundaries in the Republican period and became a district. Gallipoli port was advantageous in terms of both import and export. But Gallipoli started to lose its power of challenge against the other port cities from the XIX. century. Also, its older importance concerning defence strategy declined. Gallipoli is currently a district surviving detached from the center to which it is connected. In that study, the settlement changes connected with Gallipoli, namely, the changes in borders ruled from Gallipoli were researched. The geopolitical, economic and strategical factors having roles in the change of the administrative geography of Gallipoli.

Key Words: Gallipoli, administrative geography, Ottoman administrative system, sanjak.

*Bu makale Crosscheck sistemi tarafından taranmış ve bu sistem sonuçlarına göre orijinal bir makale olduğu tespit edilmiştir.

** Doç. Dr. Çanakkale Onsekizmart Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Coğrafya Bölümü, El-mek: sozozen@comu.edu.tr

OSMANLI'DAN GÜNÜMÜZE GELİBOLU MERKEZLİ İDARİ COĞRAFYANIN DEĞİŞİMİ

ÖZET

Bu çalışmada, tarih boyunca önemli bir yerleşim alanı ve yönetim merkezi olan Gelibolu kenti ve buraya bağlı yerleşim birimlerinin Osmanlı devletinin eline geçişinden itibaren idari bir birim olarak mekânsal ve yönetsel değişimi incelenmiştir. 14. Yüzyıldan Cumhuriyet dönemine ve Cumhuriyetin ilk yıllarından günümüze olmak üzere çalışmanın periyodu iki bölümden oluşmaktadır. Gelibolu ile ilgili tarihi ve coğrafi kaynaklar taranarak Gelibolu'nun idari coğrafyasındaki değişimler nedenleri ile ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Osmanlı döneminde Gelibolu yarımadasında en önemli yönetim merkezlerinden biri olan Gelibolu kenti Osmanlı Devletinin denizcilik politikası için hayati önem taşıyordu. Sırasıyla Rumeli ve Kaptan Paşa eyaletleri ile Edirne vilayetinde merkezi sancak olan Gelibolu kenti, Cumhuriyet döneminde kısa bir süre vilayet merkezi olmuştur. Osmanlı Devleti döneminde en geniş sınırlarına ulaşan Gelibolu merkezli yönetim, Cumhuriyet döneminde bugünkü sınırlarına gerilemiş ve bir ilçe merkezi haline gelmiştir. Gelibolu limanı hem ithalat hem de ihracat açısından avantajlı bir konumda idi. Fakat Gelibolu XIX. yüzyıldan itibaren diğer liman kentleri ile rekabet edemediğinden güç kaybetmeye başlamıştır. Gelibolu günümüzde bağlı bulunduğu idari merkezden kopuk yaşayan bir ilçe merkezi durumundadır. Bu çalışmada Gelibolu ve buraya bağlı yerleşim birimlerindeki değişimler, başka bir ifade ile Gelibolu merkezinden yönetilen idari alanların sınırlarındaki değişimler araştırılmıştır. Gelibolu'nun idari coğrafyasının alansal değişiminde kentin jeopolitik, ekonomik ve stratejik faktörlerinin önemli rolü bulunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Gelibolu, idari coğrafya, Osmanlı idari bölünüş sistemi, sancak.

1. Introduction

Administrative geography is a study site included in the coincidence point between geography and public administration. This sub-branch of geography is related to the hierarchy of the areas connected to the national and local administration in the country. It can be said that spatial qualities are important factors in the determination of the administrative borders with reference to the various definitions of administrative geography. The definition of administrative geography compiled from various studies by Özcan is as follows: *It can be defined as spatial reflections of subordinate political and administrative settlements that can/has the qualities of administrative autonomy and settlement hierarchy in themselves as well as being organized based on international relations and geopolitical potentialities and being subject to central administration on a certain and described region under a dominant power's control and management.* Özçağlar defines the administrative geography as *"a socio-economical geography branch addressing the principles related to the country territories under the sway of the countries of political quality in*

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013



the international platforms in association with the geographical environment” (Özcan, 2005 ve Özçağlar, 2005).

Some articles named “administrative geography of various districts in Turkey” appeared on the issues published until 1980 of Türk İdare Dergisi (Turkish Administration Magazine), which has been published since 1928 by the Ministry of Internal Affairs associating administrative geography with planning and management while articles related to public administration were centered as of 1980s. When we look at the studies other than these periodicals of the monographic quality in the administrative area in Turkey (Varınca, 1947; Darkot 1961; Geray 1989; Sanal 1998; Özçağlar 2005; Ünal 2002 and Uzun, 2009).

Since administrative geography studies are related to the sub-units of administrative units and neighboring management areas, boundaries are very important in this discipline. Depending the changes in the economy and population of a settlement, its administrative boundaries and status may be altered. Administrative boundaries do not change for a long time; however, many changes occurred in external and internal boundaries of the rich-history territories such as Thrace and Anatolia.

Rural administration under the Ottoman control was organized from bottom to up as such: village (*karye*), township or sub-district (*nahiye*), district (*kaza*), province (*sanjak or liva*) and county. Townships and districts are the maximum value in the units in the administrative organization. Districts were commonly used in the 15th century. With combination of the districts, counties (Beylerbeylik or governorate) was formed (Halaçoğlu, 1996: 83-85). The districts which made up a province were known as sanjaks, each under the command of a *district governor* or *sanjak beyi* (lord of a Sanjak). The number of sanjaks in each province varied considerably (Colin, 2004: 184). The main settlement unit of a classical Ottoman rural administration was district (liva). Districts were of the current size of provinces in Turkey. With the political reforms made in 1839 during Ottoman Empire, the boundaries of the counties were narrowed and the counties became provinces. The sanjaks were renamed as “liva” and organized as a sub-unit of the provinces. The districts were connected to the livas. By-laws divided the province into districts, districts into boroughs and boroughs into villages (Ortaylı, 2000: 61). “Provincial Reform Law” was intend to lay a centralized and uniform administrative system over the Empire, recognizing provincial units into three hierarchical levels: vilayet (province), sanjak /liva (region) and kaza (district). Accordingly, each of the administrative units would have one sharia court with a sharia judge appointed by the centre (Kiyotaki, 2005: 52-53). During the Ottoman Empire, village could sometimes be replaced with borough, district with livas; in addition, frequent changes to the administrative control used to occur. When we look at the modifications in the division of the civil administration in Turkey occurring as of the Ottoman Empire, the administrative units were decreased, the counties were changed to large provinces and provinces to the current provinces (Darkot, 1961). Today, the division of the current provinces is being continued and transition to the next administrative status against spatial contraction occurs more swiftly.

2. Data and Method

We can gather the resources used for this study into two groups according to their subjects as The Ottoman administrative organisation and Gallipoli.¹

¹ (i) Among the studies of history and geography analysing the structure of the Ottoman administrative organisation, the works of Gökbilgin (1956), Peker (1984), Uzunçarşılı (1988), Halaçoğlu (1996), Ünal (2002), Pamir (2004), Sannav (2005), Özcan (2005 ve 2006), Ortaylı (2006) ve Erler (2009) were used. (ii) Various works published by Cemal (1925), Kurtoğlu (1936 ve 1938), İnalçık (1964), Emecen (1990 ve 1996), Bostan (2001), Baskıcı (2006), Cöğce (2006), Ertaş (2006) ve Sezgin (2008) on the history of Gallipoli under the rule of Ottoman were benefited.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013



Also, scanning of the administrative divisions and place names concerning Gallipoli was carried out from the archives of Ottoman and Republic with the historical and present statistics. However, comparing the divisions of inner administration of the Ottoman Empire with that of today comes up as a problem solution of which is nearly impossible to solve. In the period of the classical Ottoman (XV. and XVI. centuries), the borders of the provinces and the sanjaks were relatively vague. There happened many changes in the administrative borders as a result of land losses and border revisions in the XIX. Century (TurkStat, 2003). For that reason, rather than a historical comparison, the administrative changes and their reasons were analysed.

In that study, the settlement changes connected with Gallipoli, namely, the changes in borders ruled from Gallipoli were researched. The geopolitical, strategical factors having roles in the change of the administrative geography of Gallipoli, and the effects of the population size in that change along with the change itself were analysed in the historical process. The numeric changes of Gallipoli, after its coming under the rule of Ottoman, and the townships, villages and neighbourhoods administratively connected to it were put forward. The study period was evaluated in two parts: from the XIV. century to the Republican period, and from the Republican period to the present.

2. Research Area

Gallipoli is located in the west of Marmara region, on the strait coast of Gallipoli peninsula and behind a natural port. The district, which is administratively connected to Çanakkale, bears the same name as the peninsula on which it is located. While the district does not have any land connections to Çanakkale, it is bordered by Edirne and Tekirdağ in the North (Fig.1).

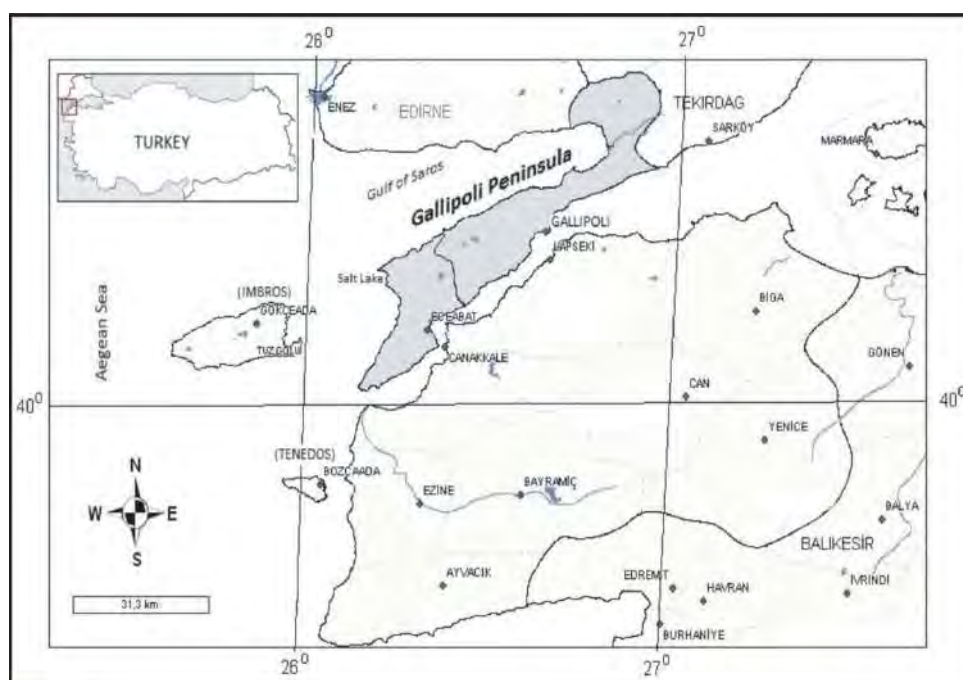


Fig.1. Research area

4. The geopolitical importance of Gallipoli in the Ottoman period

Along with the facts that Gallipoli was located on important sea and land ways, and on the connection point of the two straits, it had a natural port, a powder mill and a shipyard; it had also

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013

other geopolitical advantages like being close to the market and production of agricultural and industrial products.

In March 1354, an earthquake destroyed the walls of Gallipoli and other towns along the Dardanelles, which Süleyman at once occupied, bringing in as settlers Turks from Anatolia (Colin, 2004: 10). In Gallipoli which became the land of Ottoman Empire in 1356, the trade traffic and customs taxes were being inspected (Lowry, 2010: 166). Gallipoli was not only a base/castle protecting its port and shipyard but also an important castle for the defence of İstanbul. For that reason, in the time of II. Mehmet, two castles were built on the entrance of the Dardanelles to protect the city and the strait (*Seddülbahir and Kilitbahir*).

Because of the commercial importance of Gallipoli in the late period of II. Mehmet, special lawbooks were enacted. One of these was the sanjak lawbooks, composed of 17 items including customs principles (*Gallipoli Bazarı Lawbooks*).

Consulates were established to keep the international relations strong, to sustain geopolitical and strategical advantages, and to provide data for geo-strategical purposes. In the study named as *Consuls & Consulates of "The Dardanelles" And "Gallipoli"* prepared G. Lee, M.A. Marandet and C. Saiko through compiling of many resources, it was detected that between 1599-1921 in Gallipoli, consuls, vice-consuls and honorary consuls served. In that study which comprises the collapse period of the Ottoman Empire, the presences of the consulates of Austria-Hungary (1824-1914), England (1812-1921), Denmark (1853), Greece (1881-1902), Holland (1881-1902), Italy (1599-1921), Portugal (1881-1894), Russia (1883-1902), Spain (1888-1921), Sweden (1914-1921), Sweden-Norway (1881-1902), USA (1853) and Venice (1615) are revealed (http://www.levantineheritage.com/pdf/Consuls_of_the_Dardanelles.pdf). The presence of so many consulates was related with the fact that Gallipoli was a city of both administration and command and defence.

The first regular shipyard was established in Gallipoli at the time of Yıldırım Bayezid (1390) (Uzunçarşılı, 1991:21-24). Establishing the shipyard and transporting the armada to here made the controlling of the straits easier. Also, because of the employment in the shipyard for various jobs, there happened outstanding increase in the population of Gallipoli from that date.

At the time of Suleyman the Magnificent, the peninsula became a special naval province whose centre was Gallipoli. In Gallipoli, the trade traffic between Anatolia and Rumelia and the custom taxes were being inspected (İnalcık, 2000: 246-247). Gallipoli had been the most important control point of Ottoman in the Dardanelles throughout the XVI. century. One of the two routes to Europe was the trade route going to Europe from Çardak-Gallipoli-Edirne, and the other one was the route to the Mediterranean countries from the ports of Tekirdag and Gallipoli.

The Gallipoli shipyard became second class after a big shipyard and a naval base were built in Istanbul-Haliç in 1515 (İnalcık, 1967: 57-60). The Gallipoli port, which was the most important shipyard after İstanbul in the XV-XVII. centuries and which formed the most important sea way between Anatolia-Rumelia, started to lose its importance with the development of war vessels, and at last, with the development of steamships at the beginnings of the XIX. century, it receded into background. At the time of the vessels, all the war ships setting sail to the Mediterranean met their needs of munition and food from Gallipoli (Kurtoğlu, 1936).

Trade commodities coming from Gallipoli and Edirne were transported to various cities of Rumelia from here. On the Gallipoli seaport, which was located on the international trade ways, trade ships of many countries were anchored. For example, the traders from Florence transported the silk they took from Bursa to Edirne through Gallipoli, and from there to Italy (Şahin, 2006: 7). Gallipoli port was advantageous in terms of both import and export.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013



According to the report of the English Consulate, the number of ships entering the Gallipoli port was higher than the one in Sinop, Trabzon and Samsun in 1867; it was higher than the one in Mersin and Iskenderun in 1869; it was higher than the one in Çanakkale, Mersin and Iskenderun in 1871. With the opening of the Istanbul-Edirne railway in 1870, the exportation of the commodities in the hinterland of Gallipoli with a lower cost to Europe by railway decreased the importance of the Gallipoli port. The Edirne-Dedeagaç line was turning against Gallipoli. With the fact that the project of Edirne-Gallipoli railway, which was put forward by the English Consul to revive the trade, was not achieved, and with the fact that the Blacksea and Mediterranean ports did not make use of the trade opportunities, Gallipoli was left out of the important port cities of the time (Baskıcı, 2006: 469-478). We can say that the collapse of the city was made ready with the weakening of the sea trade, which had an important place in the economical presence of Gallipoli. Commercial activities were mostly carried out by the non-muslims (Greeks and Jews) in the city. Their departure from the city until 1920s was another factor for the commercial mechanisms of the city which was rapidly deteriorating.

After Gallipoli was captured by the Ottomans, it was used as an important passage and base of operations for the incursions towards Thrace and Balkans, then many mosques along with imarets were built and foundations were established on it, and it came forward especially in 16th century by gaining a reputation. All these facts show Gallipoli's exclusive status in the Ottoman geography. Gallipoli was a strategically important point with its location which made it easy for Ottoman to send soldiers to Rumelia and formed a gate for the security of Istanbul. Some of the references that would confirm the fact that Gallipoli was mentioned as the city of defence and conduct are given below (Bostan, 1992:15; Bostan, 2001; Emecen, 1996:1-6; Süer, 1987: 315-355; Baskıcı, 2006: 467-480).

(i) Gallipoli, being the first departure point of Ottoman for setting sail to seas, was also important as a departure and preparation point where the Ottoman armada gathered and completed its deficiencies. Polish Simeon, who visited Gallipoli at the beginning of the XVI. century, stated that the ships were prepared here before they set sail for campaigns.

(ii) Gallipoli was an important base of operations in the incursions towards Thrace and Balkans.

(iii) The soldiers coming from the sanjaks were sent from here. In the Morea campaign in 1715, the soldiers passed to Rumelia from here.

(iv) Gallipoli city was used as a base by the French during the Crimean War in 1854-55.

(v) Gallipoli had the status of consul agency connected to the Çanakkale English Consulate in 1856.

(vi) The corps deployed in Tekirdağ against the landings to the strait during the Çanakkale war was moved to Gallipoli. Gallipoli provided the front with a great logistic aid.

Gallipoli was used as a strategical base until the straits were fully in the hands of the Turks, because of its location on the Dardanelles' crest point. Because Gallipoli included the most important naval base and shipyard of the Empire until 16th century, the population of the soldiers were higher in the total population. This demographical structure still goes on today with the presence of the military units.

5. The Administrative Geography of Gallipoli during Ottoman Empire

The political geography formed in administrative sense in Ottoman was related with the population dynamics. The administrative divisions done at the time of Rome (Constantin) by taking

the regional strategies into account took a certain level of population into consideration. It is possible that the Ottoman state system was the contd of the administrative structure of the East Rome and Seljuk, at least, on the Anatolian part (Erler, 2009). Until 1590, instead of the word *eyelet* (province), the word *beylerbeylik* was used in Ottoman. The dates between 1363-1864 covers the Period of State System while the dates between 1864-1922 covers the period of Provincial System. In 1361, Edirne came under the rule of Ottoman and the Rumelia State or the Rumelia Beylerbeyliği, including Gallipoli, was established in 1362. Rumelia Beylerbeyliği was composed of 17 sanjaks in 1475, 25 sanjaks in 1507, 32 sanjaks in 1521.

The Ottoman Empire passed to Rumelia after the second campaign of the two campaigns conducted in 1349 and 1352, and Süleyman Pasha², taking over the Çimpe castle, made Bolayır a base by occupying Bolayır and Eksamilye (Sezgin, 2008). After the earthquake in 1354, the Ottomans settled the people brought from Anatolia to here by invading Gallipoli and other castles whose walls were collapsed. The conquest of Gallipoli provided the Ottomans with the opportunity of settling in Europe. After Süleyman Pasha made Gallipoli a base, Gallipoli became the first centre of Pasha Sanjak in Rumelia (İnalçık, 1964: 57-60). Like Gallipoli, Eceabat also joined to the land of Ottoman with the conquests of Süleyman Bey in Rumelia in 1354. With the conquest of Gallipoli by the Ottomans in 1354, Ottoman stepped into Europe. Gallipoli city was inside the walls in the first half of the XV. century (1436-1437). Later, it showed development towards out of the walls (Sezgin, 2008) (Fig. 2).

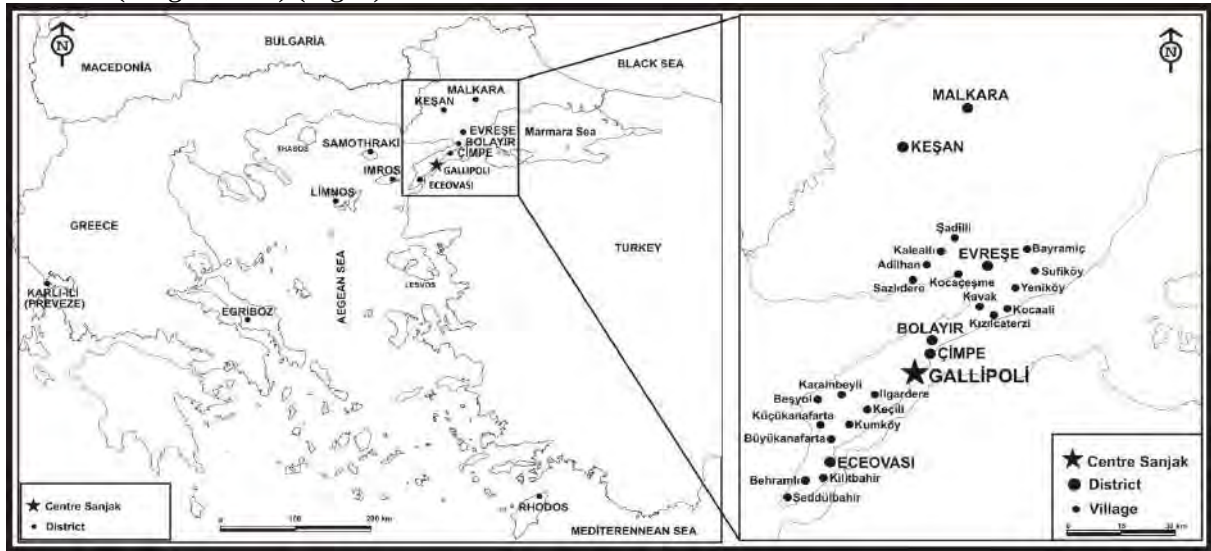


Fig. 2. The administrative areas of Gallipoli during the time when it was connected to Rumeli State

There are the remains of the Çimpe castle, one of the Byzantine castles, in Bolayır. That castle was damaged after the earthquake of 1354. It was connected to the Gallipoli sanjak in the 16th century. It was composed of the neighbourhoods of Cokallı, Otamış, Imaret, Kara Hisar and Doğan Arslan at that period. Two different groups of people lived in Bolayır, who were Greeks and Muslims (Konukçu, 2008).

The oldest detailed census notebook belonging to the Gallipoli sanjak dates back to 1475. In the notebooks of 1475 and 1571, there were three sub-districts connected to Gallipoli Township which were Eceovası, Evreşe and Kara Yahya in the Gallipoli peninsula. In the notebooks dated 1475 and 1518, the Gallipoli sanjak, which was subject to the Rumelia Beylerbeyliği, was

² Süleyman Paşa, oldest son of Orhan; led the Ottomans to their first raids in the Balkan Peninsula and conquered Gallipoli.

composed of Keşan, Malkara, Limni, Taşoz, Eceovası (Eceabat), Imroz (Gökçeada) and Semadirek. While there were 19 villages connected to Eceovası sub-district, 10 of the 39 villages which were connected to Evreşe sub-district in 1475 were removed in 1518, and Kayaganlı (Aksak Hamza) village was added. While there were 16 villages connected to Yaya sub-district in 1475, with the division of Alemdarlı village into two as Alemdar-ı Büzürg and Alemdar-ı Küçük in 1518, and with the division of Aydınlı village into two as Aydınlı and Güzeyli, and with the establishment of Ümizci, Boğazlı and Kavaklı villages that number increased to 21.

The most detailed information about the administrative structuring in the field of research can be found in the census notebooks dating back to XV. and XVI. centuries. According to the notebook dated 1475, Gallipoli was in the status of being a city with 40 neighbourhoods and its neighbourhoods were generally formed around either a small mosque or a mosque. The most crowded ones were formed by Sarıca Paşa İmaret, Hacı Hamza, Ahmed Bey, Kırımlı Hızır, Hacı Tanrıvermiş, Sofu Halil and Suyağı small mosques. Especially the imaret built by Sarıca Pasha (1442-43), one of the viziers of the time of II. Murad and II. Mehmed, formed another important settlement's core (Emecen, 1996). Sezgin (2006) and Muallim Cevdet gave similar information about the number of the neighbourhood of the same period. In 1475, there were 39 Muslim and European neighbourhoods in Gallipoli. Also, in Kozludere village, near the city, there were 34 houses whose possessors were urban. In 1519, Hacı Yegan and Mescid-i Hacegi Neighbourhoods, which existed in 1475, were removed, and the number of Muslim neighbourhoods increased to 55 with the 18 newly established neighbourhoods, and the total number of neighbourhoods with the non-muslim neighbourhoods reached to 62 (Sezgin, 2008: 671). According to the notebook dated 1475, Gallipoli was a big city with 40 neighbourhoods. Its neighbourhoods were formed around a small mosque or a mosque, and the most crowded ones were formed by the neighbourhoods of Sarıca Paşa İmaret, Hacı Hamza Ahmed Bey, Kırımlı Hızır, Hacı Tanrıvermiş, Sofu Halil and Suyağı small mosque (Emecen, 2006). In the information from the Gallipoli sanjak notebook dated 1510, it is stated that Muslim part was divided into 55 neighbourhoods and Christian part was divided into 6 neighbourhoods (Kurtoğlu, 1938: 48).

According to the 1518 census, it is understood that Gallipoli developed further physically. In that census, the Muslim neighbourhoods increased to 55. Also, in the area called Old Gallipoli, there were 4 non-muslim neighbourhoods. Among the newly established neighbourhoods, especially Şeyh Muhyiddin Yazıcı Small mosque, Mesih Paşa Mosque, Yakub Bey Mosque, Yahşizade, Efdalzade and Ahmed Çelebi neighbourhoods stand out. The fact that there are statesmen and important among the people whose names are given to these neighbourhoods is a result of Gallipoli's being an administrative centre and its rich cultural structure (Emecen, 1996).

In a notebook which is understood to be prepared in 1526-1527, and which reflects the administrative structure of the Ottoman Empire, Captain Pasha State (*Cezayir-i Bahr-i Sefid*) is not mentioned (Barkan, 1954:251-52). It is seen that the sanjaks and the islands which joined to that state later are seen to be connected to Rumelia State. Thus, Euboea, Rhodes, Algeria (*islands*), Karlili and Gallipoli were connected to Rumelia State (Gökbilgin, 1956) (Fig. 3).

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013



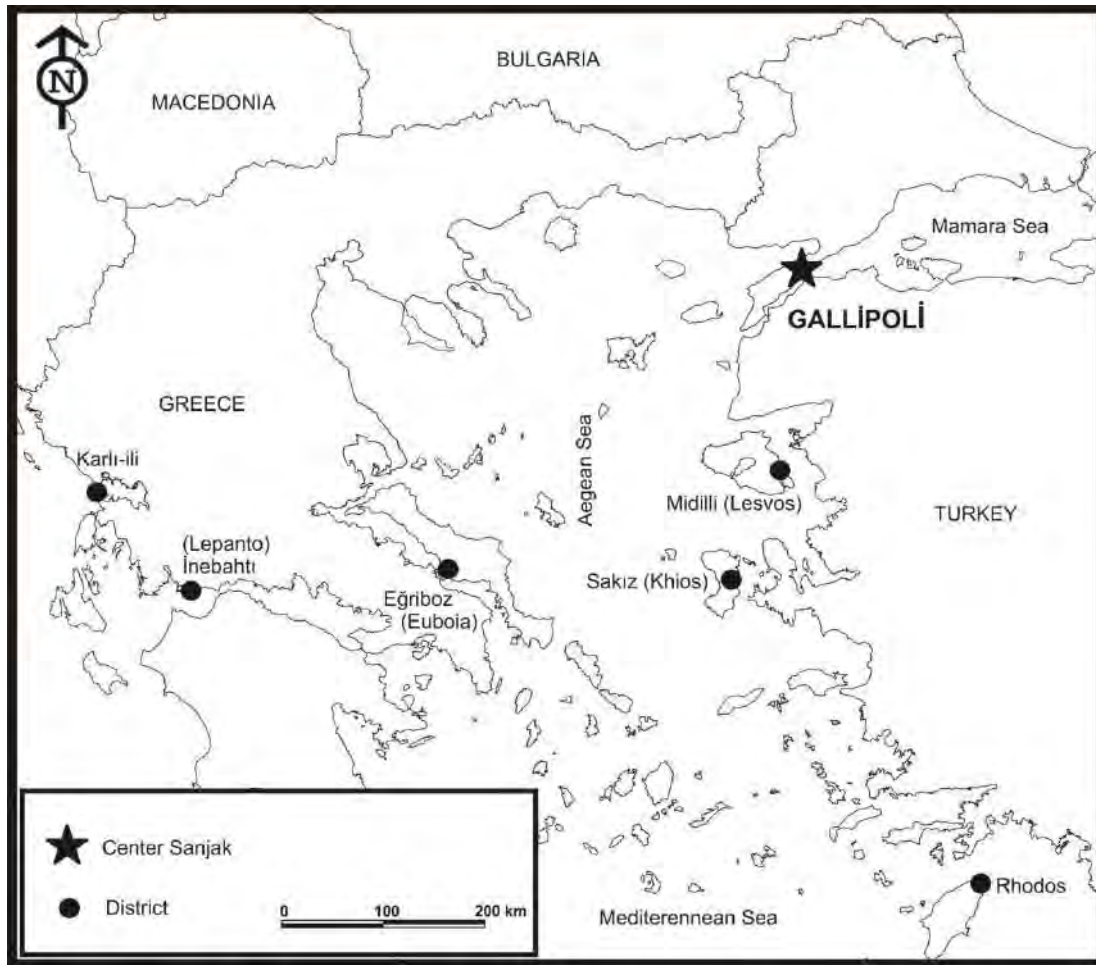


Fig. 3. Cezayir-i Bahri Sefid (Kapdan Pasha) State

Gallipoli township was composed of the neighbourhoods of Bolayır, Çimpe, Evreşe, Eceovası (Eceabat) and Kar-ı Yaya. The villages located out of Bolayır centre are Arablu, Cungarlı, Demircili, Dogan Bey, Ereglice, Kerasiye Mesih Bey Çiftliği (Sarı Hasan), Mürefte and Seydi Kavağı. The villages connected to Çimpe that is near Bolayır are İdris Fakih, Kalamiç, Müstecablu, Platnos, Süleyman Pakih, Şehir Köy and Umur Beylü. The locations that are connected to Evreşe are Bayramiç, Bola Vadi, Bulgurlu-Hasan, Evren, Ganos, Gey-geldi, Göçlük, Halaç Derese, Hora, Kadı, Karaağaç/Yenice Çatak, Kiliseli, Milan Sofi, Tekke, Üçdere and Yenice (Konukçu, 2008).

According to the 1530 dated notebook, Gelibolu with its 59 Muslim and 6 Christian neighbourhoods along with the two villages named Kozludere and Bayır was shown as connected to the city as outer neighbourhood. In this census, there was no considerable change demographically compared to 1518, but there happened a development physically and administratively (Emecen, 1996).

The fact that Ottomans started to occupy the islands by setting sail to the Aegean sea brought along some administrative issues. Because, after the occupation of such islands as Limni, Lesbos and Euboea whose acreages are considerably big, and with the annexation of Rhodes and İstanköy the domination area was widened. A new administrative regulation was done and Cezayir Governorship was established after Barbaros Hayrettin Pasha was appointed as the head of the

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013

armada, which was managed by the Governor of the sanjak of Gallipoli or ‘‘derya beyleri’’. This position consisted of the administration of the islands of both Northern Africa and Aegean. The resources of income of these lands was left to Hayrettin Pasha having the title of Captain Pasha; because another name of the province of Cezayir-i Bahr-i Sefid was Captain Pasha State (Uzunçarşılı, 1988).

During the reign of Suleyman the Magnificent, Captain Pasha Province was established, Gallipoli being its centre, and some sanjaks were included to that big state. These sanjaks can be counted as Gallipoli, Euboea, Lepanto, Lesbos, Sığacık, Karlı province and Mezestre in the Morea, Chios, Mehdiye in Tripoli, and then Cyprus (Pamir, 2004). It is known that the centre of the Chair of Captain Pasha was Gallipoli (Uzunçarşılı, 1988: 420).

That wide geography was generally composed of an only state named Cezayir-i Bahr-i Sefid at the time of Ottoman. That state considerably expanded in the XVI. and XVII. centuries and all of the Aegean islands except for Crete, Gallipoli and Biga peninsulas, Aegean and Greek coasts and some parts of the coasts of Northern Africa were incorporated into the lands of this state (Turkish Encyclopaedia, X, 1960: 332).

Because Gallipoli was the centre sanjak, the highest administrator of it was the governor of the sanjak. Because of the new conditions and needs, Gallipoli shire became the centre of Cezayir-i Bahr-i Sefid State in 1534. Thus, the Captin Pashas taking the title of Governor were the possessors of the Sanjak of Gallipoli as ‘‘Pasha Sanjak’’³ as before. Gallipoli became the first pasha sanjak of Rumelia.

Limni Island was in the position of a district connected to Gallipoli sanjak in the records belonging to 1513-1514. The fact that Cezayir-i Bahr-i Sefid States were established in 1534 was a determinant factor for the situation of Aegean islands. Gallipoli, Rhodes and Lesbos became the basic units of that state including Aegean Sea (Emecen, 2003: 7-9).

The territory of that state expanded in a short time, and Rhodes was added to the province of Cezayir-i Bahr-i Sefid between 1550-1551; Chios was added between 1568 and 1574; Sığla, Mizistre, Kocaeli, Makşa, Finike and Biga sanjaks were added between 1578 and 1588 (Örenç, 2003: 336). In the lists dated 1568-1574 it is seen that Cezayir-i Bahr-i Sefid or Captain Pasha state was divided into seven administrative units. They were Gallipoli, Euboea, Karlı-ili, Lepanto, Rhodes, Lesbos, Chios and Cezayir-i Mağrib. In the second half of the XVI. century, İpsala and Komotini were added to the sanjak.

N. De Nicolay giving accounts about Gallipoli in 1551 points at that development and states that this area was a great trade centre and it included about 600 houses. In the census of 1567, the city was composed of 60 neighbourhoods in total, 54 of them being Muslim, 6 of them being Christian. In 1573, Ph. De Frasnay says that this land was a sanjak full of Turkish houses. In the census of 1601 it is stated that there were 62 neighbourhoods one of them belonging to Jews and four of them belonging to Christians, and in the census of 1645, it is stated that there were 65 neighbourhoods six of them belonging to non-muslims (Emecen, 1996). As from the XVI. century, Gallipoli developed as an Ottoman city. Also, in that century, many small villages were formed in the peninsula.

At the beginning of the XVII. century, the administrative units of the sanjak were changed. Like other states, Captain Pasha State was composed of different sanjaks and these sanjaks were

³ There is no record of the admirals (the Kapdan Pasha) before 1453, but after this date it became customary for the Sanjak Governor of Gallipoli to command the fleet, evidently because Gallipoli happened to be the most important naval base.

divided into two parts as *haslı* and *salyaneli* in the XVII. century in parallel to the expansion of the state. Of these, Gallipoli, Ağrıboz, Lepanto, Lesbos, Sığacık, Kocaeli, Karlıeli, Rhodes, Biga and Mezistre sanjaks were *haslı*⁴; Chios, Naksos and Mehdiye sanjaks were *salyaneli* (*outer province*). The borders of Captain Pasha State and the sanjaks connected to that state were changed as a result of the land losses or legal regulations (Parmaksızoğlu, 1967: 206-210).

In the XVII. century, in the Gallipoli sanjak of Captain Pasha State there were 12 commanderies and 32 feoffs (Ünal, 2002). Gallipoli was connected to the Rumelian State. The centre of Cezayir-i Bahr-i Sefid State, which was established as a result of new conditions and needs, was Gallipoli shire. Therefore, the Captain Pashas having the title of Governorship possessed Gallipoli Sanjak as ‘‘Pasha Sanjak’’ as before. The three sanjaks constituting the core of the state are Gallipoli, Lesbos and Rhodes.

In the XVII. century, Gallipoli being the centre of Captain Pasha state became a very important centre with 14 sanjaks. The Gallipoli state centre covered a wide area from Kocaeli in the east to the Greek islands in the west. At that time, Gallipoli city was divided into 61 neighbourhoods. There were 55 Muslim Neighbourhoods and there was a mosque in every neighbourhood, and there were six Christian Neighbourhoods and there was a church in every neighbourhood. These neighbourhoods were not crowded as much as today and the most crowded one was composed of 49 households (Cami Ahmet Bey Neighbourhood), and the least crowded one was composed of 5 households (Kilise Neighbourhood).

By Evliya Celebi who is one of the travellers of the XVII century, Maydos (Eceabat) was presented as a town being famous for its wine, carpenters and mills, and having 800 beautiful houses at the seafront; Kilitbahir was presented as a castle to control the bosphorus before the conquer of Istanbul that didn’t have any other imarets than 70 tile-covered soldier houses, an armory, a wheat silo and a mosque; Gallipoli was presented as a sanjak centre with 63 neighbourhoods, 800 tile-covered houses; Bolayır was presented as a town with rivers, hills, yards, gardens, seven neighbourhoods and which is disordered, whose castle is ruined; Kavak village was presented as a village whose houses were ruined in the earthquake, and on both seafront sides of which there were castle ruins; and Ekşimil castle was presented as a castle around which rayahs resided there were yards and gardens, and which did not have any mosque, inn, bath (Evliya Çelebi Seyahatnamesi, 2001: 155-167).

Between 1731-1740, the sanjaks of Cezayir-i Bahr-i Sefid state was counted as Gallipoli (state centre), Değirmenlik, Mesenturi, Sığla, Karlı province, Senturin, Nakşe Berre, Kavala, Euboea, Lepanto, Morean, Mezistre and Kocaili (Kılıç, 1997: 81). It is seen that Gallipoli kept its status as the central sanjak until XIX. century.

According to the first Ottoman population census in 1831, in which only the males were counted, 10792 inhabitants in total were registered in Gallipoli township. Gallipoli was connected to Edirne in 1840 (BOA, A.DVN.MHM, nr.1, 1840). According to Ubinici (1956) which is one of the most important resources concerning the mid 19th century Ottoman population in Gallipoli township, the population of Gallipoli city was estimated as 16000 with the settlements around it (TurkStat, 2003: 27).

As from 1842, in the regions where Tanzimat was executed the states were divided into sanjaks, and the sanjaks were divided into townships. The administration of the sanjaks were directly left to the power of district governors. The administration of the townships were given to township headmasters, and the villages’ were given to mukhtars (*muhtar*). The situation of

⁴ The largest holding, with an annual value of 100 000 akches or more, was a hass.

Cezayir-i Bahr-i Sefid State was rehandled and some changes were done in its borders. As a matter of district governorate system, the state was composed of the district governorates of Limni, Tenedos, Lesbos, Chios, Sisam, İstanköy, Rhodes and Cyprus. In 1849, the centre of Cezayir-i Bahr-i Sefid State was Rhodes instead of Gallipoli. As an outcome of Rhodes' becoming the centre instead of Gallipoli, an island became the centre of a state for the first time (Sannav, 2005). In 1852, Gallipoli was connected to Biga, and in 1862, it was reconnected to Edirne (BOA, A.MKT. MHM, nr. 50, 1852 and BOA, A.MKT.UM, nr. 566, 1862).

The Ottoman Empire ruled the country lands with the '*state*' system until 1864. This system, whose main constituents were formed by sanjaks, was replaced by the '*province*' system. The fact that the land regime and country administration retrogressed brought up new pursuits, and Western style country organisation (provincial system), which was executed after Tanzimat, started to be executed. In 1864, Cezayir-i Bahr-i Sefid State was removed, and was replaced by Cezayir-i Bahr-i Sefid Province.

In 1864, Gallipoli sanjak was connected to Edirne province (Peker, 1984). After Tanzimat, Gelibolu was a sanjak composed of the townships of Keşan, Şarköy, Mürefte and Eceabat. In 1865, the townships of Evreşe, Enez, Ferencik and Komotini were connected to here. It had 9 sub-districts and 152 villages along with those townships at the end of the XIX. century (Emecen, 1996).

With the acceptance of Provincial Regulation, Cezayir-i Bahr-i Sefid province the center of which would become Dardanelles included five sanjaks including Biga, Lesbos, Chios, İstanköy and Rhodes, Dardanelles (Kala-i Sultaniye) (Örenç, 2003: 336). It is seen that Gallipoli wasn't connected to Cezayir-i Bahr-i Sefid State. In 1870, Gallipoli sanjak had six townships. Later, these were reduced to three (Gallipoli, Keşan and Eceabad).

In 1876, when Kanun-i Esasi came into effect, 13 of the 29 provinces being connected to the centre were left in the present national borders. Edirne province was one of them and its connected sub-units are: Edirne, Tekirdağ, Gallipoli, Filibe (it was added to Eastern Rumelian Province in 1878), and İslimiye. Cezayir-i Bahr-i Sefid Province, to which Gallipoli was connected, included the shires of Biga, Lesbos, Chios, Rhodes, İstanköy, Cuprus (it was given to England in 1878) (Sanal, 1998) (Fig. 4).

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013



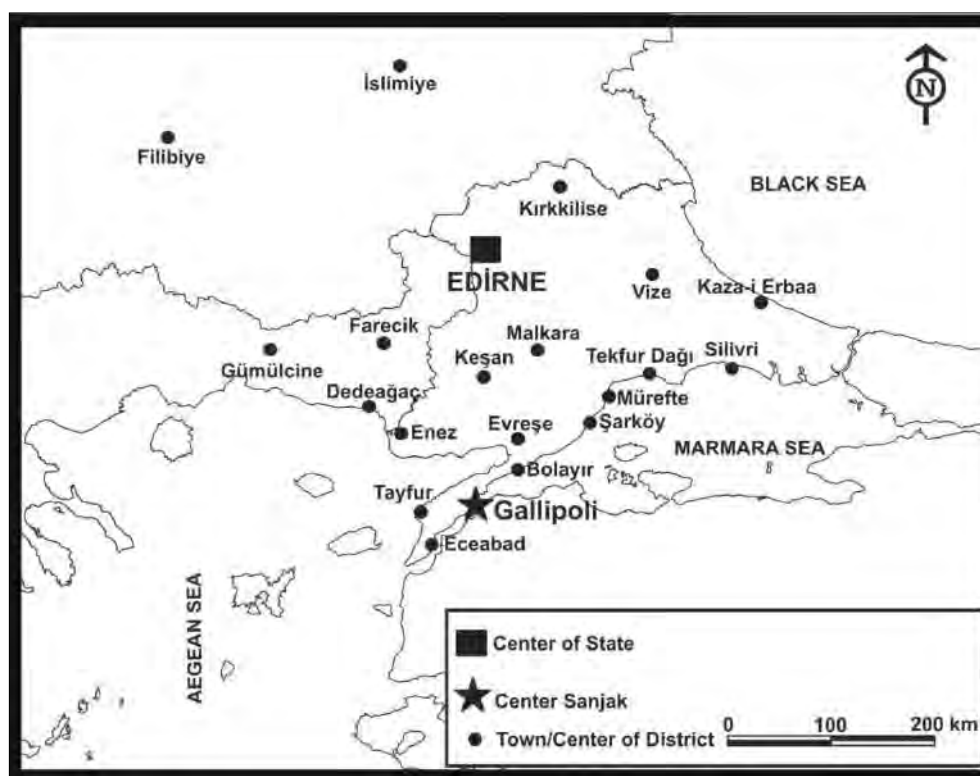


Fig. 4. Province of Edirne

Eceabad was connected to Cezayir-i Bahr-i Sefid Province after being disconnected from Gallipoli sanjak (BOA, A.MKT. MHM, nr. 421, 1868; BOA, A.MKT. MHM, nr. 426, 1868). In the annual dated 1876, Eceabad sub-district was among the sub-districts whose central provinces were ruled by Kala-i Sultaniye (Dardanelles). There are a great deal of correspondence in the archives concerning where Eceabat should be connected as from that date. When Eceabat was a borough of Edirne province in 1884, it was demanded that it should be reconnected to Gallipoli in 1886. In the archives, along with those correspondences which are complaining about the fact that Eceabat sub-district which was connected to Biga sanjak was not connected to Gallipoli because of the distance in 1887, there is also a demand that it should be connected to Çanakkale (BOA, DH. MKT, nr. 1363, 1886; BOA, DH. MKT, nr. 1430, 1887; BOA, DH. MKT, nr. 1436, 1887; BOA, Y. PRK.AZJ. nr. 16, 1890; BOA, DH. MKT, nr. 1781, 1890; BOA, DH. MKT., nr. 1787, 1890 and BOA, Y.PRK.AZJ., nr. 20, 1891). Eceabad became a county in 1892. As it can be understood from those correspondences in the archive (1915) whose subjects matters are (i) adding Bolayır and Gallipoli Eceabad townships to Kale-i Sultaniyye sanjak by making Gallipoli peninsula a township and (ii) the matter concerning which ones of the shire appendages should be connected to Tekfurdağı and which ones should be connected to the centre province, the disorder in the administrative organisation went on at the beginning of the XX. century.

In 1888, Gallipoli was a town and Burhanlı, Cumalı, Cevzili, Pazarlı, Cedid, Kavaklı, Fındıklı, Bayır, Galata, Bolayır, Tayfur and Bergos were the villages connected to here. Eceabat was a sub-district and Kilitbahır, Seddülbahır, Anafarta-i Kebir, Durşun, Anafarta-i Sağır, Karainebeyli, Sulu, Kum, Uzun Hızır, Bigalı, Ulgar Dere, Bilan Abad, Keçili, Yemiş, Kurucadere, Kerte and Maydos were the villages connected to here. Evreşe was a sub-district and Eycil, Kızılca Terzili, Koca Ali, Kavak, Yeniköy, Sufi, Evreşe cdnter, Poliçe, Bay-Elceh, Bayramiç, Kiliseli,

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013

Şadilli, Kocaçeşme, Adilhan, Karacalı, Sazlıdere, Maarız, Birnar, Kuruçeşme, Sokulu and Kalealtı were stated as the villages connected to here (Kıranlar, 2008: 3631).

According to the first Statistic Annual (1897) of The Ottoman Empire, Gallipoli was one of the five sanjaks (Gümülcine, Kırkkilise, Dedeagaç, Tekfurdagi) connected to Edirne province. In the Gallipoli sanjak, along with Gallipoli being the central sanjak, Keşan, Şarköy, Müreffa and Eceabat were other townships connected to here (TurkStat, 1997a).

In 1908, when Kanun-i Esasi was abolished, there were 28 provinces connected to the centre and 14 of those are in the present national borders. The shires of Edirne, being one of those provinces, are Edirne, Tekirdağ, Gallipoli, Gümülcine, Dedeagaç, Kırklareli (Sanal, 1998:176).

In the Ottoman agriculture statics of 1909, 1913 and 1914, Gallipoli was shown as a production area and Gelibolu, Keşan, Şarköy, Müreffa and Eceabat were shown as the townships included by that production area (TurkStat, 1997). In 1912, some attempts were done to make Gallipoli a separate shire, but no solutions were taken (Cöhce, 2006).

In 1915, the villages of Gallipoli Central Township did not change, but we see that Evreşe vill was connected to Şarköy township. The villages connected to Evreşe vill are listed as Kızılca Terzili, Koca Ali, Cengizli, Isacaklı, Bulgur, Olamak, Yeniköy, Sufi, Gölcük, Palamut, Bay Ağa, Arablı, Ereğlice, Evreşe merkez, Süleymanlı, Şadilli, Çotal, Poliçe, Kavak, Kocaçeşme and Kalealtı, and the names of the eleven villages connected to here in 1888 are not on that list. The villages that were not the villas of Eceabat township but were connected here in 1915 are listed as Kerte, Maydos, Anafarta-i Kebir, Anafarta-i Sagir, Durşun, Karainebeyli, Bolu, Kum, Uzun Hızır, Keçili, Ulgar Dere, Yalva, Yahşi, Bigalı, Kurucadere and Kilitbahir (BOA, no. 144-27, 1916/30; Kıranlar, 2008: 3632). We see that Seddülbahir village being listed in former records was not recorded in 1915. Because there are no information concerning that village's being connected to another township, it's highly probable that it was forgotten during the record.

Concerning the Ottoman Empire's territorial divisions, in 1919, it had 15 provinces and 52 shires, 17 of which were independent and 35 of which were connected to states. Of these, the shires of Edirne province were Edirne, Gallipoli, Kırkkilise (Kırklareli), Tekfurdagi (Tekirdag). In that list, while Biga is an independent shire, Çanakkale is not a shire yet. In 23 April 1920, when TGNA (*Grand National Assembly of Turkey*) was established, there were 71 provinces, and while Çanakkale and Gallipoli were among them, Biga was not. In 23 July 1923, when the Law of Teşkilat-ı Esasiye was in effect, there were 74 provinces, and both Çanakkale and Gallipoli had provincial status (Sanal, 1998: 178-180). Gallipoli was a sanjak connected to Edirne until 1923. With the removal of sanjaks in 1923, Gallipoli became a province (Yearbook of Çanakkale, 1967: 32-33).

Eceabat township centre, which was connected to Gallipoli sanjak, was moved to Yalova village during the war (1915). However, because this land was not sufficient concerning township services the township was converted into sub-district and it was connected to Gallipoli central sanjak (BOA, DH. EUM. VRK, no.18/74, 1918). But it was reconverted into a township in 1920, because it was away from Gallipoli. Eceabat was connected to Biga Lieutenant governorship in 1923, and then it was connected to the Gallipoli governorate in 1923 and was connected to Çanakkale in 1926.

6. The Changes in the Administrative Geography of Gallipoli in the Republican Period

Various changes took place in the administrative structure of Gallipoli in the Republican period, too. Eceabat, İpsala, Keşan, Enez and Şarköy were connected to Gallipoli which was a

province in 1923. In the same year, a municipal organisation was established in Eceabat (Yearbook of Çanakkale, 1967, 33).

In 1925, there were six townships (centre, Eceabat, Şarköy, Keşan, İpsala and Enez (İnözü)), five sub-districts and 146 villages in Gallipoli province. At that year, some villages were united because of their low population. Şarköy had one sub-district (Kadıköy) and 23 villages, Keşan had three sub-districts (Paşayığıt Mecidiye and Yerlisu) and 46 villages, İpsala had one sub-district (İbriktepe) and 27 villages and Enez had 21 villages (Cemal, 1925:7). While Gallipoli was an administrative unit with 70 neighbourhoods, it became a residential area with four neighbourhoods with a new regulation (Lower, Upper, Jew and Armenian neighbourhoods) (Emecen, 1996). In 30 May 1926, Gallipoli province was converted into a county, and in 21 July 1926, Gallipoli and Eceabat became county centre with 877 numbered regulation, and they were connected to Çanakkale governorate. According to the state annual dated 1925-1926, Evreşe and Eceabat (Maydos) sub-districts were counted as the sub-districts connected to Gallipoli township (Yearbook of Çanakkale, 1973).

As from 1926, Eceabat and Gallipoli have the status of being two counties connected to Çanakkale province. While Gallipoli and Eceabat's status as counties have not been changed until today, there have been changes in the number of the neighbourhood units of villages and neighbourhoods that are connected to these counties. In the population census of 1935, there were 16 villages connected to Eceabat, and there were 24 villages connected to Gallipoli; and in the 1940 population census, there were 15 villages connected to Eceabat, and there were 29 villages connected to Gallipoli. In 1935, there were just Gallipoli and Eceabat municipalities in the Gallipoli peninsula. While there were 41 neighborhood units in total in 1945, 26 being in Gallipoli and 15 being in Eceabat, that number was 15 in Eceabat and 29 in Gallipoli in 1950. At that year, there were 15 villages in Eceabat and there were 2 boroughs and 25 villages in Gallipoli. In 1955, there were 15 villages in Eceabat and there were 3 sub-districts 24 villages in Gallipoli.

Municipal organisations were founded in four settlement units, which were Gallipoli, Bolayır, Kavakköy and Evreşe towns. Adilhan, Bayramiç, Çokal, Kalealtı, Kocaçeşme, Süleymaniye, Şadıllı and Yüllüce villages were connected to Evreşe town; Demirtepe, Koruköy, Kavak and Güneyli villages were connected to Bolayır town. The municipal organisation was raised up to five with the additions of Evreşe in 1958, Bolayır in 1959 and Kavak in 1994. There are five settlement areas today which are municipal organisations. However, Kavak town was a settlement area with a municipality for 15 years (three periods), it became one of the areas whose municipal organisation was decided to be removed after 2009 local elections because of its low population (Fig. 5).

While Eceabat is a town and a county composed of 12 villages (Alçıtepe, Behramlı, Beşyol, Bigalı, Büyükanafarta, Kilitbahir, Kocadere, Kumköy, Küçükkanafarta, Seddülbahir, Yalova and Yolağzı), Gallipoli is a middle sized county with 26 villages, two towns and a county centre. Municipal organisations were established in four allocation units, which are Gallipoli, Bolayır, Kavakköy and Evreşe towns. Adilhan, Bayramiç, Çokal, Kalealtı, Kocaçeşme, Süleymaniye, Şadıllı and Yüllüce villages are connected to Evreşe town; Demirtepe, Koruköy, Kavak and Güneyli villages are connected to Bolayır town; Bayırköy, Burhanlı, Cevizli, Cumalı, Değirmendüzü, Fındıklı, Ilgardere, Karainebeyli, Kavaklı, Ocaklı, Pazarlı, Tayfur, Sütluce and Yeniköy villages are connected to the centre. There are six neighbourhoods in Gallipoli county centre, which are Alaaddin, Camikebir, Gazi Süleyman Paşa, Hoca Hamza and Yazıcızade neighbourhoods. Evreşe town is composed of three neighbourhoods, which are Keşanoğlu, Çeşme and Yenimahalle.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013



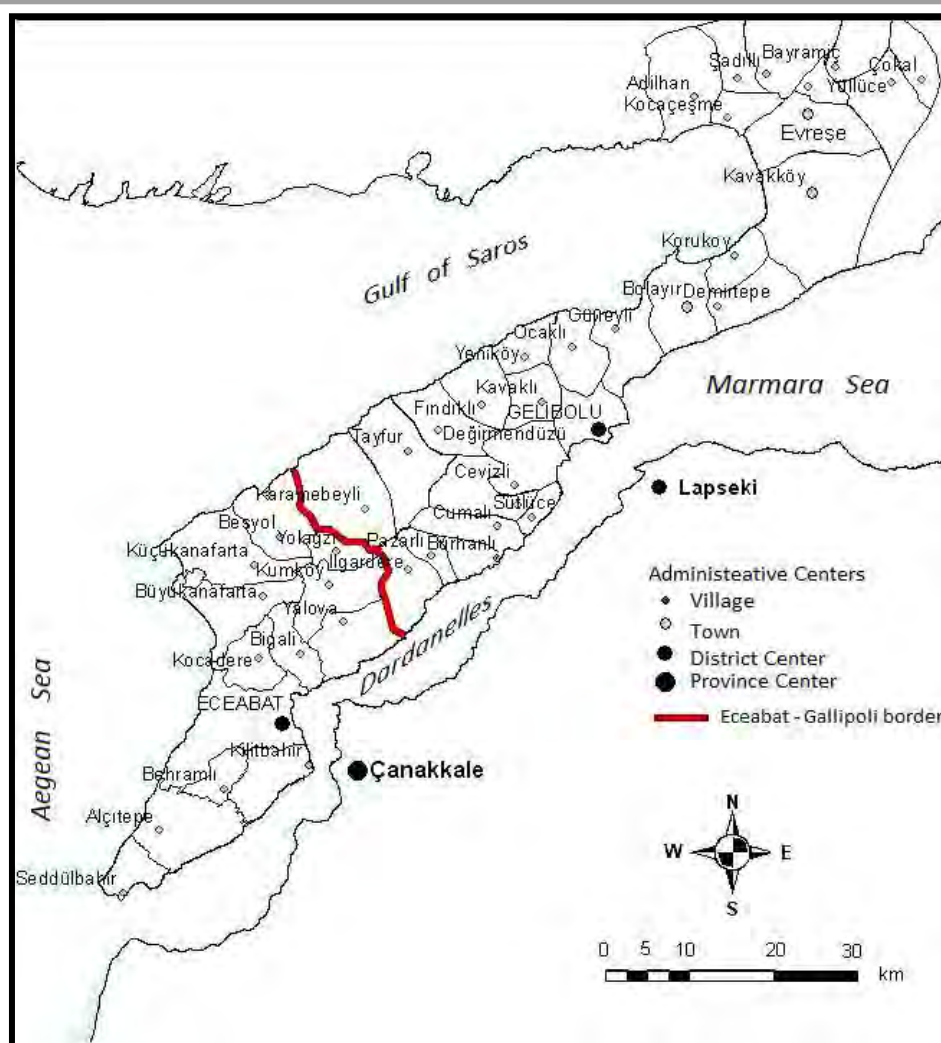


Fig. 5. The updated administrative division of Gallipoli and Eceabat counties

Even though there are many traits of antique period settlement around many of these villages, some of them were established in early Republican period while the establishment of some the present settlements date back to XIV. century. For example; Bolayır was established in 1354, Küçükanafta was established in 1356 with the occupation of the peninsula by Ottoman, Bigalı was established in 1360, Süleymaniye was established in 1383, Cevizli was established in the first half of the 1400s, Kilitbahır was established in 1462 and Seddülbahır was established in 1659 with the building of the castles, Şadıllı village was established in 1750, Yalova was established in 1762, Kocaçeşme was established in 1893, Kalealtı was established in 1894, Fındıklı was established in 1922, Demirtepe, Yeniköy, Değirmendüzü, Tayfur and Sütlüce villages were established in 1924, Alçıtepe was established in 1934, Yüllüce, Güneyli and Kavaklıtepe village were established in 1935, Ocaklı village was established in 1936 and Kuruköy was established in 1938. The villages whose establishment dates are newer are more ordered and more planned, but the older villages are generally complicated and less planned. For example, while Güneyli and Demirtepe are planned villages, Adilhan, Süleymaniye, Kalealtı, Cevizli and Bayır villages are older and unplanned.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013



Some of these villages were forced to move from their establishment points because of various reasons. While Burhanlı village was located on the slope above Burgaz brooke on 3 km north of where it was located, it was moved to the coast by the state in 1954 because of landslide risk, and it became a roadside village. Like Burhanlı, Cumalı village was located on the down side of the same slope, 1 km away from the present point. It was moved to the road junction nearer to the coast in 1967 because of the land slide. Behramlı village was dispersed during the Çanakkale wars, and Büyük Behramlı neighbourhood on the west side of the present village and Küçük/Sulu Behramlı neighbourhood on the north side were gathered to the present area after the war. Because Demirtepe village was located by the very side of the E-5 highway, it was moved to the east part of Bolayır. Yüllüce village and Büyükanafarta village were among the villages the settlement areas of which were changed; Yüllüce was moved because of the increasing snakes, and Büyükanafarta was moved because of the epidemics.

In both of the counties, the villages are generally composed of settlement units (neighbourhood). In the towns, more than one neighbourhood organisations were established. Kavak town of Gallipoli is composed of two neighbourhoods (Cumhuriyet and Hürriyet), and they are not asunder settlements. They are separated according to their locations on a slope's down or upper part. Evreşe town, having a municipal organisation since 1958, is composed of Keşanoğlu, Çeşme and Yenimahalle neighbourhoods; Bolayır town is composed of Fevzi Çakmak, Cami Kebir and Gazi Süleyman Paşa neighbourhoods. These neighbourhoods are not asunder, and some of them are established in the row housing style. Of the county center, Gallipoli has five (Hoca Hazma, Yazıcızade, Camikebir, Alâeddin and Gazi Süleyman Paşa) and Eceabat has two (İsmetpaşa and Kemalpaşa) neighbourhoods.

The villages are generally composed of one neighbourhood, but the ones with more neighbourhoods are not few. Demirtepe, Yeniköy, Güneyli and Sütluçe have one neighbourhood, and in these villages, different cultural groups were fused in time. However, like in Bayır village with a crowded population, villages with more than one neighbourhood are formed with the settling of the new comers on a separate part of the village by not deforming the tissue of the older neighbourhood formed by the former immigrants. Kumköy, Burhanlı and Yalova are divided into two neighbourhoods, and four neighbourhoods in Bayramiç are divided into two neighbourhoods by the Kozludere stream running through Cevizli and by the Dolap brook running through Yüllüce. On the orher hand, Kumköy became a big village after three villages (Behşi/Bahşi/Bahşiköy, Keçili/Keçeli and Uzunhızırılı) were moved to here. Bahşiköy was located on the hills on the west side of the present Kumköy. While Bahşiköy was mentioned in the records of the 1935 population census, its name was not seen in the censuses after that year. Keçili village was mentioned in the population censuses from 1935 to 1960, but it was not mentioned as from the population census in 1965. However, Kumköy was mentioned in every census as from 1935 by the same name.

The names of some of the villages were changed for a few times in the historical process in the peninsula. These are the villages whose names were detected to be changed from the population statistics belonging to past years and from the historical resources: Alçitepe (Kırte), Bayramiç (Burunsuz Bayramiç, Bayramca, Bayram), Behramlı (Büyük Behramlı, Bayramlı), Beşyol (Turşun, Tursun, Dursun), Bigalı (Biğalı, Boğalı, Çamyayla), Bolayır (Bulayır), Cevizli (Kozludere), Cumalı (Cumali, Karakova), Çokal (Çakal), Evreşe (Kadıköy), Değirmendüzü (Burgaz), Güneyli (Kargacık, Yenikli), Kocadere (Kurucadere), Kumköy (Kum), Karainebeyli (Karağnebeyli, Karnibel), Kilitbahir (Kilit-ül-Bahir), Fındıklı (Şeytan), Ilgardere (Ulgar, Ulgardere), Kavaklıtepe (Tepeköy), Koruköy (Kuruköy, Dirikköy), Ocaklı (Karaburgaz), Sütluçe (Galat, Galata), Tayfur (Pazarlı), Yalova (Yalakabat, Yalıkabat), Yolağzı (Sivli, Siğilli, Saitler, Saidli, Selviler, Selvili, Seyitli), Süleymaniye (Kiseli), Şadıllı (Şatlı, Şadeli), Yeniköy (Cedit) and Yüllüce (Yülüce, Deveci, Yoliçi).

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013

Also, there are Maarız (*Marız, Mearız, Megarız, Muarız, Muarız, Magarız*), Ortaköy (*Hezamili, Eksamil*) and Sazlıdere villages, connected to Gallipoli, in 1935 and 1940 population censuses. In a map made by the English dated 1942, in the location where Gökçetepe village takes place today, there is a settlement named Muarız. In the same resource, Saroz gulf was called Muarız gulf (NID, 1942: 68-69). Ceylan (2004), depending on the historical resources, states that Büyük and Küçük islands off the Kocaçeşme village are also called Mearız adaları because of the fact that Saros gulf is called Mearız gulf, and that there are a castle and a settlement called Muarız on the northern coast of the Saros gulf (Ceylan, 2004). Muarız village's name was changed as Gökçetepe and it was connected to Keşan with Sazlıdere village. It is known that Ortaköy is located in the borders of Kavakköy according to old maps. According to an Ottoman document dated 1900, it is mentioned that the people of Eksamil wanted help because of drought. Again, in the records dated 1888, there is a village called Karacalı, but in the population censuses of the Republican period there is no such a village name; however, it is probable that this village is the settlement that is shown as Karacalı located between Muarız and Kocaçeşme villages in an English map dated 1942. Karacalı, Gökçetepe and Sazlıdere are the villages connected to Keşan today.

In the peninsula, among the settlements which do not have an administrative unit, but are connected to the village, there are farms, fishing roofs and holiday sites. Some of the farms which are generally private property areas, and some of which are used for different purposes or mentioned as location name and changed hands today can be counted as Ali Bey, Sotiri, Hacı Yakub, Süleyman Bey, Eski farm, İğdeli farm, Davut Bey, Sarafin, Baykal, Ersin Bey, Atıf Bey, Feyzullah, Melek Hanım, Münip Bey, Ömerbey, Emir İlyas farm, Reisler, Şalvarlı, Çakmak Hüseyin, Kulaksız Rüstem, Şıpkacı ve Çakırağa farm. Also, there are roofs in Kumköy that are used in summer. Again, in Güneyli, there is an area which is called Gurgubya roofs. Fishing ports are seen in Gallipoli, Eceabat, Kilitbahir, Seddülbahir and Beşyol villages. According to the Ottoman archive, while Adilhan is mentioned as a farm that is connected to Gallipoli, it was recorded as village in 1475 and 1888.

Also, some settlement units that are composed of holiday sites were added to some of the villages that have territory on the coast later. They are sites independent from the village allocation areas, and are scattered to a wider area than the villages. Kilitbahir, Seddülbahir, Bayırköy, Bolayır, Koruköy, Burhanlı, Sütluce, Güneyli and Adilhan villages can be shown as examples for these. Lately, some summer vacationists have formed neighbourhoods by taking their residences to these villages and converting them into permanent allocation areas.

7. Conclusion

Because Gallipoli was an important administrative centre throughout history, its administrative status also changed along with the changes in power balances. Along with its administrative structure, there happened important changes in its influence fields. It was not only the administration centre of the city states in the Ottoman period, it also became the central sanjak and gained provincial status. Gallipoli had a vital importance for Ottoman's policies. Gallipoli was an important naval base until the conquest of Istanbul. The defence of Gallipoli and Istanbul started from Çanakkale strait. Therefore, two castles were built on the entrance of Çanakkale strait to protect the bosphorus and the city at the time of II. Mehmet. Gallipoli owns its importance at the time of Ottoman to its being an active port city. Gallipoli was an important base of operations in the incursions to Thrace and the Balkans.

The Gallipoli centred administrative management did not change between 1475-1530. Along with that, it is seen that Gallipoli became one of the important cities of the time, because of its continuous growth as an administrative centre until XVII. century. Gallipoli, being a sanjak connected to Rumelia until 1534, was the central sanjak of Cezayir-i Bahr-i Sefid State from the

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013



beginning of the XVI. century to the middle of the XIX. century. The administrative structure of Captain Pasha state was completed towards the end of the XVIII. Century, and until that century, the basic dynamic was supplied by the islands and the coastal sanjaks connected to these in general. It was converted into a sanjak connected to Edirne province after Tanzimat. Gallipoli, being a province in 1923, became one of the counties of Çanakkale in 1926 (tab. 1).

Table 1. The administrative hierarchy of Gallipoli and its connections according to the historical resources

Year	Eyalet-Vilayet (State-Province)	Central Sanjak / Number of Neighbourhood (n) / Population	Sancak/Liva (District) /District (Kaza) / Sub-district / Village
1475		Gallipoli / 40 n / 7000	Eceovası district /19 village; Evreşe / 39 village; KaraYahya /16 village
1510	Rumeli	Gallipoli / 61n	
1513-14	Beylerbeyliği	Gallipoli	Eceovası, Limni
1518-19	(Eyalet - State)	Gallipoli /61n / 7000	Keşan, Malkara, Limni, Taşoz, İmroz, Eceovası, Semadirek
1522		Gallipoli	Miğalgara, İpsala, Tekür-dağ, Keşan, İnoz
1526-27		Gallipoli	Eğriboz, Rodos, Cezair (islands), Karlılı
1530		Gallipoli /65 n / 7000	Bolayır, Çimpe, Evreşe
1533-34		Gallipoli Pasha Sanjak	Rodos, Midilli
1550-51		Gallipoli	Eğriboz, İnebahtı, Karlılı, Rodos, Midilli
1567-1568- 1574	Cezayir- i Bahri Sefid (Kaptan Pasha)	Gallipoli /60 n/8000+	Eğriboz, Karlı-ili, İnebahtı, Rodos, Midilli, Sakız, Cezâyir-i Mağrib
1601-1603- 1617	(Eyalet - State)	Gallipoli / 62 n /5000	Rodos, Midilli, Kocaili, İnebahtı, Mezistre, Eğriboz, Karlieli, Mora, Biga, Sığla
1645-1659- 1675		Gallipoli/65 n/ /6000+	
1731-1740		Gallipoli	Değirmenlik, Mesenturi, Sığla, Karlı ili, Senturin, Nakşe Berre, Kavala, Eğriboz, İnebahtı, Mora, Mezistre, Kocaili
1831		Gallipoli / 10 792	
1844		Gallipoli /16 000	
1854 -1860		Gallipoli	Kaza-ı Erbaa, Tekfurdağı, Silivri, Filibe, Vize, İslimiye, Kırkkilise
1864-1865		Gallipoli	Eceabat, Evreşe, Keşan, Şarköy, Mürefte, Enez, Ferecik, Gümülcine / 9 sub-district and 152 village
1876	Edirne	Gallipoli	Gümülcine, Keşan, İnos, Evrese, Şarköy.
1888-1889	(Vilayet-Province)	Gallipoli /12 village	Keşan, Şarköy, Mürefte / Bolayır, Tayfur, Eceabat/18 village, Evreşe 23 village
1897		Gallipoli	Keşan, Şarköy, Mürefte, Eceabat
1909-1913-14		Gallipoli	Keşan, Şarköy, Mürefte, Eceabat
1915		Gallipoli	Eceabat/ 16 village, Şarköy / Evreşe sub-district /20 village
1921		Gallipoli /18700	
1923-1925	Gelibolu (Vilayet-Province)	Gallipoli /4 n	Eceabat, Şarköy, Keşan, İpsala, Enez / 5 sub-district /146 village
1926	Çanakkale (Vilayet-Province)	Gallipoli (district)	Eceabat/

Note: This chart is formed by taking the benefit of the resources in the footnotes, and the names of the settlements are written as they are in these resources.

Gallipoli, until the second half of the XIX. century, was the most important port for the Ottoman Empire on the Rumelia coast that provided connection between İstanbul and Selanik. Gallipoli started to lose its power of challenge against the other port cities in the changing Ottoman economy in the XIX. century. Also, its older importance concerning defence strategy declined.

In the present system of administrative division, there are 26 villages and two towns connected to Gallipoli, one of the counties of Çanakkale. Because it is located on the other side of

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013

the strait, it is one of the counties of Çanakkale to whom transportation is very hard. Gallipoli, being away from Çanakkale because of their locations on different basins and in terms of transportation and economical relations, has more contact with the allocation units (like Keşan and Tekirdağ) on its north. That shows that relationships between Gallipoli and Çanakkale are weak apart from concerning the administrative and official issues. In terms of effective relations, it is thought that Gallipoli should be a province by taking Keşan, Şarköy and Malkara. However, because of the fact that the victory of 1915 is mentioned with the name Çanakkale, and Gallipoli has a historical heritage remembered with Çanakkale, the ties of past is the most important excuse that hardens the separation.

Acknowledgements

I would like to acknowlwedge Arda Bay who made the maps.

REFERENCES

- BASKICI, M. Murat (2006). Gelibolu'nun Ticari Önemi (1860-1914), *Uluslararası Çanakkale Sempozyumu, Çanakkale I: Savaşı ve Tarihi*, 467-480.
- BOSTAN, İdris (1992). *Osmanlı Bahriye Teşkilatı: XVII. Yüzyılda Tersane-i Amire*, TTK Basımevi, Ankara.
- BOSTAN, İdris (2001). Osmanlıların Denizlere Açılma Sürecinde Gelibolu, *Avrupa'ya İlk Adım Uluslararası Sempozyumu*, Kubbealtı Neşriyatı, s.47-61, İstanbul.
- CEMAL, Fahri (1925). *Türkiye'nin Sıhhi, İçtimai Coğrafyası: Gelibolu Vilayeti*, Kağıtçılık ve Matbaacılık A.Ş. İstanbul.
- CEYLAN, Mehmet Akif (2004). *Ege Adalarında Türkçe Yer Adları Üzerine Bir İnceleme*, Çantay Kitabevi, İstanbul.
- Cezayir maddesi, 1960, *Türk Ansiklopedisi X*, Ankara: Maarif Matbaası, 312-332.
- CÖHCE, Salim (2006). XX. yüzyılın ilk çeyreğinde Gelibolu sancağının sıhhi, içtimai durumu, *Uluslararası Çanakkale Sempozyumu, Çanakkale I: Savaşı ve Tarihi*, Bildiriler, 489-500.
- DARKOT, Besim (1961). Türkiye'nin idari coğrafyası üzerine düşünceler, *İÜ Coğrafya Enstitüsü Dergisi*, (12) 35-46.
- ERLER, Mehmet Yavuz (2009). Osmanlı Nüfus Kayıtlarına Dair Alternatif Bir Kaynak: Defter-i Liva-i Canik (1837) *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi* 2 / 8, 169-190.
- EMECEN, Feridun M. (1990). XVI. Asır Başlarında Bir Göçün Tarihçesi: Gelibolu'da Sirem Sürgünleri, *Osmanlı Araştırmaları Dergisi*, (10), 161-179.
- EMECEN, Feridun M. (1996). "Gelibolu", *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi (TDVİA)*, C: XIV, s. 1-6. İstanbul.
- EMECEN, Feridun M. (2003). "Ege Adalarının İdarî Yapısı", *Ege Adalarının İdarî, Malî ve Sosyal Yapısı*, Ankara: Stratejik Araştırma ve Etüdler Milli Komitesi Yayınları.
- Evliya Çelebi (Derviş Mehmed Zıllı), 2001, *Evliya Çelebi Seyahatnamesi*, V. Kitap, Ed. Y. Dağlı, S.A. Kahraman, İ. Sezgin, YKY, İstanbul.
- GERAY, Cevat (1989). Ülkenin Yönetmel Coğrafyası Gelişigüzel Değiştirilirken, *Mülkiyeliler Birliği Dergisi*, (104) 3-13.

- GÖKBİLGİN, M. Tayyib (1956). “Kanuni Sultan Süleyman Devri Başlarında Rumeli Eyaleti, Livaları, Şehir ve Kasabaları”, *Belleten* XX, 247-285.
- HALAÇOĞLU, Yusuf (1996), XIV-XVII. Yüzyıllarda Osmanlılarda Devlet Teşkilatı ve Sosyal Yapı, TTK Basımevi Ankara.
- IMBER, Colin, Kiyotaki, Keiko and Rhoads Murphy (2005). *Frontiers Ottoman Studies*, Volume 1, I. B. Tauris.
- İNALCIK, Halil (1964), Türk Donanmasının Beşiği: Gelibolu, *Türk Kültürü*, 2 (22), 57-60.
- KARAL, Enver Ziya (1997). *Osmanlı İmparatorluğunda İlk Nüfus Sayımı 1831*, DİE yayınları, Ankara.
- KILIÇ, Orhan (1997). *Osmanlı devletinin İdari Taksimatı- Eyalet ve Sancak Tevcihatı*, Elazığ.
- KIRANLAR, Safiye (2008). II. Meşrutiyet’ten Günümüze Çanakkale İlinde Mülki Yapı, *Çanakkale Tarihi III*, Değişim Yayınları, İstanbul.
- KONUKÇU, Enver (2008). Bolayır, *Çanakkale Savaşları Tarihi III*, 1391-1406, Değişim Yayınları, İstanbul.
- KURTOĞLU, Fevzi (1936). XVI. Asrın İlk Yarımında Gelibolu, *Türkiyat Mecmuası*, (5) 291-306.
- KURTOĞLU, Fevzi (1938). *Gelibolu ve Yöresi Tarihi*, Resimli Ay Matbaası, İstanbul.
- LOWRY, W. Heath, (2010). *Erken Dönem Osmanlı Devletinin Yapısı*, İstanbul Bilgi Üniv Yayınları.
- NID (Naval Intelligence Division), 1942, *Turkey*, Volume I, Geographical Handbook Series. 471p.
- ORTAYLI, İlber, (2000). *Tanzimat Devrinde Osmanlı Mahalli İdareleri*, (1840-1880). AKDTYK, S: 178. Ankara.
- ÖRENÇ, Ali Fuat (2003). “Ege Adalarında İdarî Yapı (1830-1923)”, *Ege Adalarının İdarî, Malî ve Sosyal Yapısı*, Stratejik Araştırma ve Etüdler Milli Komitesi Yayınları, Ankara.
- ÖZCAN, Koray (2005). Ortaçağda Anadolu’nun İdarî Coğrafyasına Bakış Anadolu’da Selçuklu İdarî Birimleri, *Coğrafi Bilimler Dergisi*, 3 (1), 73-99.
- ÖZCAN, Koray (2006). Anadolu’da Selçuklu Dönemi İdare Sisteminin Mekânsal Örgütlenmeleri: Selçuklu İdarî Birim Organizasyonları (ve Evrimi), *Bilgi*, 36: 201-226.
- ÖZÇAĞLAR, Ali (1996). “Türkiye’nin İdari Coğrafyası Bakımından Köy, Bucak, İlçe, İl ve Belde Kavramları Üzerine Düşünceler”, *D.T.C.F. Coğrafya Araştırmaları Dergisi*, 12, 7-24.
- ÖZÇAĞLAR, Ali (1997). *Türkiye’de Belediye Örgütlü Yerleşmeler* (Kasabalar-Şehirler), Ekol Yayınevi, Ankara.
- ÖZÇAĞLAR, Ali (2005). Türkiye’de Mülki İdare Bölümlerinin İdari Coğrafya Analizi, *Coğrafi Bilimler Dergisi*, 3 (1), 1-25.
- ÖZÖZEN KAHRAMAN, Selver (2008). *Gelibolu Yarımadası Nüfus Coğrafyası*, Çantay Kitabevi.
- ÖZTÜRK, Necdet (1991). Osmanlıların Rumeli’ye Geçışı ve Gelibolu’nun Fethi, *Türk Dünyası Tarih Dergisi*, 5(52) 21-24.
- PAMİR, Aybars (2004). Kaptan Paşa ve Hukukî Statüsü, *AÜHFD*, C 53, S 3, 39-60.
- PARMAKSIZOĞLU, İsmet (1967). Kaptan Paşa. *İslâm Ansiklopedisi*, C:VI, 206-210 İstanbul.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013



- PEKER, Uğur A. (1984). *Osmanlı İmparatorluğu İdari Taksimat ve Posta Şubeleri, 1890*, Bermen Philatelics.
- PEKMAN, Adnan (2000). *Strabon Geographika XII-XIII-XIV: Antik Anadolu Coğrafyası*, Arkeoloji ve Sanat Yayınları, İstanbul.
- SANAL, Recep (1998). Tarihi Gelişimi İçerisinde Türk Anayasalarında Genel Yönetimin Taşra Örgütüne İlişkin Düzenlemeler ve Yönetim Desenindeki Değişmeler, *A.Ü. Atatürk Yolu Dergisi*, 6 (22), 173-200.
- SANNAV, Sabri Can (2005). Tanzimat'ın İlanından sonra Cezayir-i Bahr-i Sefid Eyaleti'nin Yeniden Yapılandırılması ve Limni Adasının Statüsü, *Trakya Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, C:6 (1) 174-188.
- SEZGİN, İbrahim (2008). XV. ve XVI yüzyıllarda Gelibolu şehri, *Çanakkale Tarihi II*, 665-694, Değişim Yayınları, İstanbul.
- SEZGİN, İbrahim (2008). Gelibolu yaya ve müsellimleri, *Çanakkale Tarihi II*, 779-794, Değişim Yayınları, İstanbul.
- SÜER, Aydın (1987). Gelibolu'da Ruslar, *Belleten*, Cilt: LI - Sayı: 199, 315-355.
- ŞAHİN, Reyhan (2006). *Edirne Gümrüklerine Göre XVIII. Yüzyılın İkinci Yarısında Edirne'de Ticari Hayat*, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Ens., Edirne.
- TurkStat, 1997a, *Osmanlı Devleti'nin İlk İstatistik Yıllığı 1897*, *Historical Statistics Series Vol. 2*, No:2045, Ankara.
- TurkStat, 1997b, *Osmanlı Dönemi Tarım İstatistikleri (1909,1913, 1914) (Agricultural Statistics of Turkey During The Ottoman Period)*, *Historical Statistics Series Vol. 3*, Publication No:2025, Ankara.
- TurkStat, 2000, *Osmanlı Devletinde Bilgi ve İstatistik (Data and Statistics in The Ottoman Empire)*, Edited by. H. İnalçık and Ş. Pamuk, Publication No: 2396, Ankara.
- TurkStat, 2003, *Osmanlı İmparatorluğu'nun ve Türkiye'nin Nüfusu 1500-1927*, *Historical Statistics Series Vol. 5*, Publication No:1877, Ankara.
- UZUNÇARŞILI, İsmail Hakkı (1988). *Osmanlı Devletinin Merkez ve Bahriye Teşkilatı*, T.T.K. Yayını, Ankara.
- ÜNAL, Ayhan Afsin (2002). XVI. ve XVII. Yüzyıllarda Cezayir-i Bahr-i Sefid (Akdeniz-Ege Adaları) ya da Kapdan Paşa Eyaleti, *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Ens. Dergisi*, 12: 251-261.
- VARINCA, A. Kemal (1947). İdari Coğrafya Nedir? *İdare Dergisi*, (188) 166-173.
- 5442 Sayılı İl İdaresi Kanunu, (Kabul Tarihi: 10.6.1949; Resmi Gazete: Tarih: 18.6.1949 Sayı: 7236)

Prime Ministerial Ottoman Archives

- BOA, A.DVN.MHM, nr.1, 1840
- BOA, A.MKT. MHM, nr. 50, 1852.
- BOA, A.MKT.UM, nr. 566, 1862.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013



-
- BOA, A.MKT. MHM, nr. 421, 1868; BOA, A.MKT. MHM, nr. 426, 1868.
- BOA, DH. MKT, nr. 1363, 1886.
- BOA, DH. MKT, nr. 1430, 1887; BOA, DH. MKT, nr. 1436, 1887.
- BOA, Y. PRK.AZJ., nr. 16, 1890; BOA, DH. MKT, nr. 1781, 1890; BOA, DH. MKT., nr. 1787, 1890
- BOA, Y.PRK.AZJ., nr. 20, 1891.
- BOA, DH.MKT, nr. 2126, 1893.
- BOA, DH: TMIK.S. , nr. 23, 1899; BOA, DH. MKT., nr. 2211, 1899.
- BOA, Y. PRK.AZJ, nr. 39, 1900.
- BOA, DH. İD, nr. 222, 1915.
- BOA, DH.EUM.VRK, nr.18/74, 1918.
- www.illeridaresi.gov.tr (Erişim tarihi: 14.12.2010).
- Collaborative Online Research Project,
http://www.levantineheritage.com/pdf/Consuls_of_the_Dardanelles.pdf (05.01.2012)



CBS KULLANILARAK SU KALİTESİNİN DAĞILIŞI VE DEĞERLENDİRİLMESİ: CEVİZLİ DERE HAVZASI (TEKİRDAĞ) ÖRNEĞİ*

*Emre ÖZSAHİN***

ÖZET

Su kaynakları üzerine artan insan baskısı kirlilik problemini ortaya çıkarmıştır. İlgili durum su kaynaklarının kalitesinin belirlenmesine ve değerlendirilmesine yönelik çalışmaların yapılmasını gerekli kılmıştır. Bu çalışmada Cevizli Dere Havzası'nın yeraltı sularının içme ve sulama açısından kalitesinin ve dağılışının değerlendirilmesi amaçlanmıştır.

Bu değerlendirme Çok Kriterli Karar Verme yönteminden yararlanılarak Coğrafi Bilgi Sistemleri (CBS) destekli olarak gerçekleştirilen analize göre yapılmıştır. Çalışmada, 38 kaynak, 23 kuyu ve 11 sondaj kuyusu üzerinde yapılan fiziksel ve kimyasal ölçüm sonuçları kullanılmıştır. Bunun yanında 1/25.000 ölçekli topografya haritalarından temel altlık harita olarak yararlanılmıştır. Ayrıca çeşitli kurumlar tarafından üretilen Sayısal Yükseklik Modeli (GDEM)'nden ve Tekirdağ Belediyesi tarafından yaptırılan 1/12.000 ölçekli mühendislik jeolojisi haritasından da faydalanılmıştır. Bütün bu verilerin dağılışı ve haritalandırılması, ArcInfo/ArcMap10.0 paket programı destekli olarak CBS ortamında jeostatistiksel yöntemler kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgular arazi çalışmaları ile yerinde kontrol edilmiştir.

Sonuçta havza alanındaki yeraltı sularının kalitesi bakımından orta kaliteli olduğu tespit edilmiştir. Yüksek kaliteli yeraltı sularının Tekirdağ şehir sınırları içerisinde kalan 100. Yıl ve Karadeniz mahallerinde; düşük kaliteli yeraltı sularının ise Yağcılı ve Kayı köyleri çevreleri ile Tekirdağ şehrinin Çınarlı mahallesinde bulunduğu anlaşılmıştır. Havza alanındaki yeraltı sularının kalite açısından dağılışı sonuçları literatürde bildirilen sonuçlarla örtüşmektedir. Bu çalışma, diğer sahalar için yapılacak benzer çalışmalarda CBS tekniklerinin rahatlıkla kullanılabileceğini göstermiştir.

Anahtar Kelimeler: Yeraltı suyu, Su kalitesi, Coğrafi Bilgi Sistemleri (CBS), Cevizli Dere Havzası, Tekirdağ.

*Bu makale Crosscheck sistemi tarafından taranmış ve bu sistem sonuçlarına göre orijinal bir makale olduğu tespit edilmiştir.

** Yrd. Doç. Dr. Namık Kemal Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Coğrafya Bölümü.
E-mail: eozsahin@nku.edu.tr

ASSESSMENT AND SPATIAL DISTRIBUTION OF QUALITY OF GROUNDWATER USING GIS: CEVİZLİ STREAM BASIN (TEKİRDAĞ) SAMPLE

ABSTRACT

Increasing human pressure on water resources has revealed that the problem of pollution. The situation regarding made the determination and the evaluation of the quality of water resources necessary for the studies to be undertaken. In this paper, assessment and spatial distribution of quality of ground water in terms of potation and irrigation for Cevizli Stream Basin wasaimed.

This assessment was made by the Geographical Information Systems (GIS) based analysis while using method of Multicriteria Decision Making. In the study, the physical and chemical measurement results of the 38 water supplies, 23 wells and 11 boreholes, which were reported in the literature, along with materials of variety mapping were used and created new thematic maps.

After all, it has been detected that the basin was moderate quality in terms of the quality of groundwater. High quality of groundwater has been found in Karadeniz district and 100.yıl district with in the boundaries of Tekirdağ city; low quality of groundwater has been found in around of Kayı and Yağcılı villages and Çınarlı district with in the boundaries of Tekirdağ city. Distribution results in terms of quality of groundwater in the basin correspond to the results reported in the literature. Eventually, the techniques of GIS can be utilized to similar studies for different areas.

Key Words: Groundwater, Water quality, Geographical Information Systems (GIS), Cevizli Stream Basin, Tekirdağ.

1. Giriş

Başta insan olmak üzere canlı yaşamı için vazgeçilmez olan su (Güler, 1997: 9; Kali, 2008: 1), evreni oluşturan dört ana unsurdan birisidir (Karakaş, 2012: 2150). Bu nedenle geçmişten günümüze kadar su kaynakları insanlar için cazibe kaynağı olmuştur. Ancak son yüzyılda su kaynakları üzerine artan insan baskısı kirlilik problemini de gündeme taşımıştır (Güney, 2004: 18; Görmez, 2007: 46; Özey, 2011: 102). İlgili durum su kaynaklarının kalitesinin belirlenmesine ve değerlendirilmesine yönelik çalışmaların yapılmasını gerekli kılmıştır (Taş, 2006: 7). Gerçekten de son yıllarda başta gelişmiş ülkeler olmak üzere dünyanın hemen hemen her yerinde suyun kalitesi ve korunmasına yönelik çalışmalar artmıştır (Chilton, 1996: 394; Kali, 2008: 1). Bu durum su kalitesi ile ilgili üretilen kararların kullanılması; yönetim mekanizmasının hızlı, etkin, bilgiye dayalı karar üreten, objektif, verimli ve ekonomik çalışması için bilgi teknolojilerine olan ihtiyacı ortaya çıkarmıştır (Aydın, 2007: 23; Aydın ve Akça, 2007: 48). Zira günümüzde bilgisayar destekli veri analizi ve görselleştirme araçları, su kaynaklarının korunması, geliştirilmesi ve yönetimi çalışmalarında önemli rol oynamaktadır (Aydın, 2007: 52). Böylece son yıllarda Coğrafi Bilgi Sistemleri (CBS) eşliğinde gerçekleştirilen çalışmalar da önem kazanmıştır (Evrendirek, 2004: 86). Bu kapsamda su kalitesi yönetimi (Gauthier vd., 2000; Burrows vd., 2000; Tuthill Jr. vd., 2000; Zhang, 2001; Aydın, 2007), su kalitesi izleme ve modelleme (Lee ve Deininger, 1992; Dukan vd., 1996; Obradovic, 2000; Böke Özkoç ve Ayyıldız Turan, 2001; Uçaner ve Özdemir, 2002; Montiel

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013

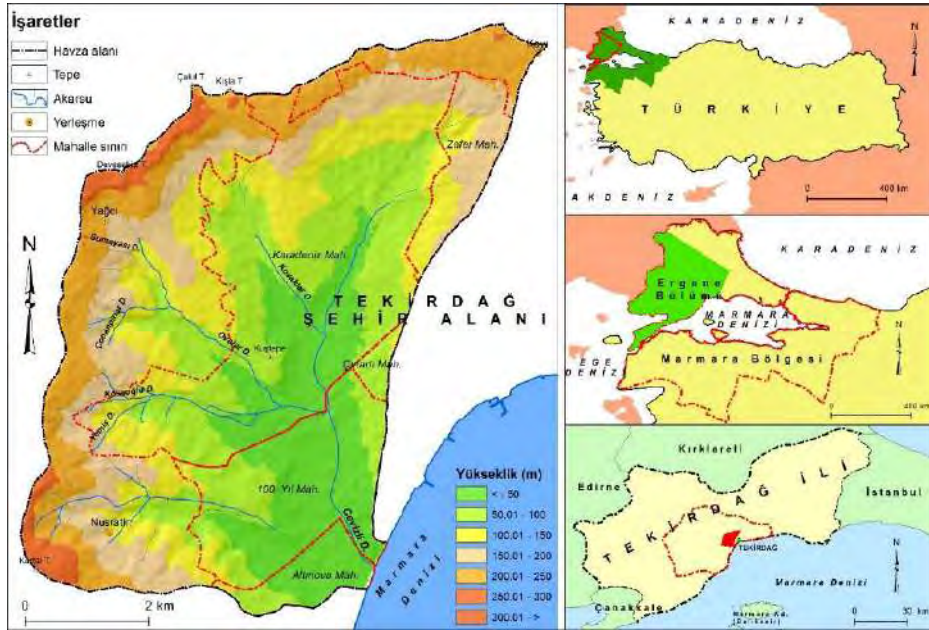


ve Coutelan, 2003; Munavalli ve Kumar, 2004; 2005; Sadiq ve Rodriguez, 2005), su dağıtım sistemleri ve uygulamaları (Arreguin-Cortes ve Ochoa-Alejo, 1997; Cech ve Montera, 2000; Kistemann vd., 2001; Poulton, 2003; Adriaens vd., 2003) ile su kalitesi karar destek çalışmaları konularında çeşitli yayınlar yapılmıştır.

Bu çalışmada ise hem çalışılan alan hem de uygulanan yöntem bakımından literatürden farklı bir şekilde CBS dayalı Çok Kriterli Karar Verme yönteminden yararlanılarak su kalitesinin ve dağılışının tespit edilmesi amaçlanmıştır. Bu uygulama Cevizli Dere Havzası örneğinde yeraltı sularının içme ve sulama açısından kalitesinin değerlendirilmesi şeklinde gerçekleştirilmiştir.

2. İnceleme Alanının Konumu ve Genel Özellikleri

İnceleme alanı, Türkiye'nin kuzeybatı köşesinde, Marmara Bölgesi'nin Ergene Bölümü'nde yer almakta olup, idari olarak Tekirdağ ilinin merkez ilçesi sınırları dâhilinde kalmaktadır (Şekil 1). Havzanın yüzölçümü 49 km² olup, kabaca K – G uzanımlı bir akarsu olan Cevizli Deresi'nin su bölümü sahasını oluşturmaktadır.



Şekil 1. İnceleme alanının konumu

Cevizli Dere Havzası sularını kısa bir mesafede Tekirdağ Körfezi'ne ulaştıran kısa boylu bir akarsu havzasıdır. Bu küçük havzada, akarsuyun kaynağı ile denize döküldüğü yer arasında 9 km mesafe bulunmaktadır. Havzanın en yüksek noktası güneybatıdaki Kartal Tepe (318 m), en alçak noktası ise deniz seviyesidir. Bu duruma göre havzadaki yükselti farkı 318 m'dir.

Trakya Havzası'nın güneyinde yer alan (Işık, 2007: 31) inceleme alanında, jeolojik olarak iki formasyon yayılış göstermektedir (Şekil 2). Bunlardan en yaşlısı Orta-Üst Oligosen'e ait kilaşı, kumtaşı ve siltaşıardalanmasında meydana gelen Danişment formasyonu; en genci ise Kuvaterner alüvyonlarıdır. Tektonik olarak, Kuzey Anadolu Fay ailesinin (Şengör, 2011: 14) batı uzantısında bulunan Saroz-Gaziköy fayı'nın kuzeyinde bulunmaktadır (Işık, 2007: 21).

İnceleme alanı ve yakın çevresinde jeomorfolojik olarak çeşitli yükselti seviyelerinde yer alan denizel taraçalar (Ardel, 1956: 6) ile aşınım ve birikim yüzeyleri (Altın vd., 1992: 305) bulunur. Cevizli Dere ise Marmara Denizi Havzası'nda yer alan ve Tekirdağ Körfezi'ne dökülen önemli akarsulardan birisidir.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013



Şekil 2. İnceleme alanının jeoloji haritası

T.C. Çevre ve Orman Bakanlığı Devlet Meteoroloji İşleri Genel Müdürlüğü'nün 1975-2010 yılları arasını kapsayan ölçüm sonuçlarına göre inceleme alanında yıllık ortalama sıcaklık 13.79 °C, yıllık toplam yağış ise 582.9 mm'dir. Buna göre Akdeniz iklimi etki alanında yer almasına rağmen yaz kuraklığının Akdeniz iklimindeki kadar hissedilmediği inceleme alanında, Marmara Geçiş tipi iklim koşulları egemendir. Ayrıca Thornthwaite metodu kapsamında yapılan değerlendirmeye göre havza alanı, C1 B'2 w b'3 sembolleriyle gösterilen, kurak yarı nemli - ikinci dereceden mezotermal – kış mevsiminde orta derecede su fazlası olan iklim sınıfı içerisinde bulunur (Günay, 2007: 52).

Tekirdağ ilinde yapılan toprak çalışmalarından elde edilen bilgilere ışığında inceleme alanı ve yakın çevresinde Toprak Taksonomisine göre Entisol, Alfisol, İnceptisol ve Mollisol olmak üzere 4 toprak ordosu yer almaktadır (Ekinci, 1990: 43).

Havza alanında arazinin geneli Tekirdağ şehir merkezine ait mahalleler ile Nusratlı, Yağcı ve Kayı köyleri tarafından yerleşim amaçlı olarak kullanılmaktadır. Diğer kullanımları ise başta tarım olmak üzere sanayi ve kullanılmayan arazilerden meydana gelmektedir. İnceleme alanı ve yakın çevresinde; son yıllarda insanlar tarafından doğal kaynakların bilinçsiz kullanımı bazı çevre sorunlarının oluşmasına da neden olmuştur. Bunların başında su kirliliği gelmektedir. Havza alanında kanalizasyon şebekesinin yetersiz olması veya olmaması, yerleşim yerlerinde evsel nitelikli atık suların arıtılmaması, foseptik çukurların sağlıklı bir şekilde inşaa edilmemesi, foseptik

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013

atıkların vidanjörlerle çekildikten sonra gelişigüzel yerlere boşaltılması ve zirai mücadele ilaçlarının kontrolsüz kullanımı gibi nedenlerden dolayı su kirliliği ciddi boyutlara ulaşmıştır (Kısalar Gülen, 2011: 102; Foto 1).



Foto 1. Cevizli Dere Havzası'nda görülen evsel nitelikli atıklar

Gerçekten de Tekirdağ İl Özel İdaresi (2010) tarafından yapılan 1/25.000 ölçekli Tekirdağ İl Çevre Düzeni Planına göre havza alanı ve yakın çevresindeki yerleşmelerde kanalizasyon sistemi çok yetersizdir. Havzanın çok az bir kısmında kanalizasyon sistemi kullanılmamakta, buralarda oluşan atık sular her hanede bulunan fosseptik çukurlarında toplanmaktadır. Herhangi bir atık su arıtma tesisi olmamakla birlikte denize derin deşarj yapılmaktadır (Tekirdağ İl Özel İdaresi, 2010: 107-109). Bu durum özellikle deniz kirliliğine neden olmaktadır. Ayrıca havzanın kıyı kesiminde yoğunlaşan ikincil konutlarda kirliliğin başka bir nedenidir (Tekirdağ İl Özel İdaresi, 2010: 85). Bütün bu kirlilik kaynakları havzanın da su kalitesi açısından kirlenmesine imkân sağlamaktadır.

3. Materyal ve Metot

Su kalitesinin (içme ve sulama amaçlı) değerlendirilmesi ve dağılışının tespit edilmesi anlayışı çerçevesinde gerçekleştirilen bu çalışma, bilimsel araştırma yöntemlerine bağlı kalınarak; hazırlık; gözlem, ölçme ve istatistik; analiz ve sonuç olmak üzere dört aşamada tamamlanmıştır.

Çalışmanın hazırlık safhasında, öncelikli olarak konu ve alan ile ilgili literatür taranarak gözden geçirilmiştir. Daha sonra temel materyal olarak kullanılacak su analizleri ve hâlihazırda bulunan haritalar tedarik edilmiştir. Su analizleri için, Işık (2007) tarafından yapılan ölçüm sonuçlarından yararlanılmıştır. Bu yararlanma, inceleme alanı ve yakın çevresini karakterize eden 38 kaynak, 23 kuyu ve 11 sondaj kuyusu üzerinde yapılan fiziksel ve kimyasal ölçüm sonuçlarının derlenmesi şeklinde gerçekleştirilmiştir. Analizi yapılan örneklerin sadece sıcaklık (°C), klor (Cl), elektriksel iletkenlik (EC), hidrojen iyonu konsantrasyonu (pH), su sertliği, sodyum (Na), potasyum (K), kalsiyum (Ca), magnezyum (Mg) ve sülfat (SO₄) ölçüm sonuçları kullanılmıştır. Çalışmada 1/25.000 ölçekli topografya paftalarından temel altlık harita olarak yararlanılmıştır. Bunun yanında Japonya Ekonomi, Sanayi ve Ticaret Bakanlığı (METI) Dünya Uzaktan Algılama Veri Analiz Merkezi (ERSDAC) ve Amerika Ulusal Havacılık ve Uzay Dairesi (NASA) tarafından üretilen Sayısal Yükseklik Modeli (GDEM)'nden ve Tekirdağ Belediyesi tarafından yaptırılan 1/12.000 ölçekli mühendislik jeolojisi haritasından faydalanılmıştır. Bütün bu verilerin dağılışı ve haritalandırılması, ArcInfo/ArcMap 10.0 paket programı destekli olarak CBS ortamında jeostatistiksel yöntemler kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013

Çalışmanın gözlem, ölçme ve istatistik aşamasında, havza alanında sistematik bir şekilde arazi çalışmaları yapılmıştır. Bu esnada, hem literatürden hem de haritalar üzerinden toplanan veriler yerinde kontrol edilmiştir. Yine bu safhada, ilk aşamadaki su analiz sonuçları Microsoft Excel 2013 programında düzenlenmiş ve CBS tabanına Microsoft Access yazılımı kullanılarak aktarılmıştır.

Çalışmanın analiz kısmı, iki aşamada tamamlanmıştır. İlk aşamada suların kullanılabilirliğini etkileyen faktörler, kıta içi su kaynaklarının “Su Kirliliği Kontrolü Yönetmeliği (SKKY)’ne (Anonim, 2004) veya literatürde bildirilen kriterlere (Egemen ve Sunlu, 2003; Taş, 2006) göre sınıflandırılmıştır ve derecelendirilmiştir (Tablo 1).

Tablo 1. Cevizli Dere Havzası’nda su kalitesinin dağılımını etkileyen faktörler

Etkili Faktörler	Denklem Simgesi	Faktör Sınıfları	Alan		Etki Değeri	Ağırlık Değeri
			km ²	%		
Hidrojeolojik Ortamlar	Ho	Az geçirimli	42.3	86.33	1	1
		Çok geçirimli	6.7	13.67	3	
Yeraltı suyu derinliği (m)	Ys	<-10	2.97	6.06	1	1
		10.01-50	10.35	21.12	3	
		50.01-100	12.15	24.80	2	
		100.01-150	12.35	25.20	1	
		150.01-200	7.85	16.02	1	
		200.01->	3.33	6.80	1	
Sıcaklık (°C)	S	Soğuk su (<-15)	1.35	2.76	1	1
		Ilık su (15.01-20)	46.94	95.80	3	
		Sıcak su (20.01->)	0.71	1.45	1	
Klor (Cl)	Cl	Çok iyi kaliteli sular (<-180)	48.7	99.39	3	3
		İyi kaliteli sular (180.01->)	0.3	0.61	2	
Elektrik iletkenlik (EC)	Ei	Çok iyi-iyi (<-800)	4.6	9.39	3	1
		İyi-Kullanılabilir (800->)	44.4	90.61	2	
Hidrojen iyonu konsantrasyonu (pH)	Ph	III. kalite su (<-8.5)	47.5	96.94	2	3
		IV. kalite su (8.5->)	1.5	3.06	1	
Su Sertliği	Ss	Orta sert (21.5-32.5)	22.5	45.92	3	2
		Sert (32.5-54)	26	53.06	2	
		Çok sert (54->)	0.5	1.02	1	
Sodyum (Na)	Na	I.-II. kalite su (<-6.25)	35.4	72.24	3	1
		III. kalite su (6.25-12.5)	13.5	27.55	2	
		IV. kalite su (12.5->)	0.1	0.20	1	
Potasyum (K)	K	I. kalite su (<-0.1)	18.8	38.37	3	1
		II. kalite su (0.1-0.2)	24.14	49.27	2	
		III. kalite su (0.2-0.3)	5.08	10.37	1	
		IV. kalite su (0.3->)	0.98	2.00	1	
Kalsiyum (Ca)	Ka	IV. kalite su (<-1)	1.7	3.47	1	1
		III. kalite su (1-7.5)	47.21	96.35	2	
		II. kalite su (7.5->)	0.09	0.18	3	
Magnezyum (Mg)	Mg	IV. kalite su (<-5)	45.6	93.06	1	1
		III. kalite su (5.01->)	3.4	6.94	2	
Sülfat (SO ₄)	SO	IV. kalite su (<-3)	48.5	98.98	1	1
		III. kalite su (3.01->)	0.5	1.02	2	

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013

Etkili faktörlerin ağırlık derecesi ise su kalitesindeki önem derecesine göre atanmıştır. Bu bakımdan İSKİ tarafından su kalitesinin izlenmesi için ölçülen 8 adet su kalite parametresinden düzenli olarak ölçülen parametrelerden olan pH ve Klor (Aydın, 2007: 75) yüksek, diğer parametrelerden olan sertlik ise (Aydın, 2007: 77) orta kaliteli olarak ağırlıklandırılmıştır. Bunun dışındaki parametrelere ise düşük kaliteli ağırlık değeri uygulanmıştır.

Analiz safhasının ikinci kısmında ilk aşamada tespit edilen faktörler, Çok Kriterli Karar Verme yönteminden yararlanılarak CBS destekli olarak analiz edilmiştir. Belirlenen faktörlere atanan etki ve ağırlık değerlerinin sıralama ölçütü 1-3 olarak tespit edilmiştir (Tablo 1). Bu tespitte yeraltı suları kalitelerine göre yapılan ayırım dikkate alınmıştır (Güler, 1997: 40-41). Buna göre 1, düşük kaliteli; 2, orta kaliteli; 3 ise yüksek kaliteli kategorilerini temsil etmektedir (Tablo 1).

Gerçekleştirilen analiz sonucunda ilgili faktörlerin etki değerleri göz önünde bulundurularak 10x10 m çözünürlüğünde grid haritalar üretilmiştir. Daha sonra üretilen bu faktör haritaları yöntem içeriğine göre ortaya çıkan denklem (1) doğrultusunda birleştirilmiştir.

$$ISK (ideal su kullanımı) = ("Ho" * 1) + ("Ys" * 1) + ("S" * 1) + ("Cl" * 3) + ("Ei" * 1) + ("Ph" * 3) + ("Ss" * 2) + ("Na" * 1) + ("K" * 1) + ("Ka" * 1) + ("Mg" * 1) + ("SO" * 1) (1)$$

Çalışmanın sonuç aşamasında ise hem literatür taraması hem de arazi çalışmalarından elde edilen veriler, güncel çalışmalar ışığında titizlikle kaleme alınmıştır. Elde edilen bulgular tartışılarak güncel bazı problemlerle ilişkilendirilmiş ve çeşitli öneriler geliştirilmiştir.

4. Bulgular

Bilindiği gibi insanların suya olan gereksinimleri çok fazladır. Her şeyden önce, hayatlarını devam ettirmeleri için temel koşullardan birisidir. Bunun dışında sudan, ev işlerinde, endüstride, enerji elde etmede ve ısınmada, sulamalı tarımda ve hayvancılıkta, yapı işlerinde, ulaştırmada, tıpta, turizm ve çeşitli diğer alanlarda farklı amaçlarla yararlanılmaktadır. Bunların daha sağlıklı ve faydalı olması için suların bazı fiziksel, kimyasal ve bakteriyolojik özelliklerinin bilinmesi gerekir (Hoşgören, 2012: 32-33). Böylece yeraltı ve yerüstü sularının kalitesi, etkili ve ekonomik olarak korunur, iyileştirilir ve en verimli bir şekilde kullanıma sunulur (Erkek ve Ağralıoğlu, 1993: 18).

Cevizli Dere Havzası'ndaki yeraltı sularının kalitesinin (içme ve sulama açısından) değerlendirilmesi ve mekânsal dağılışının tespit edilmesi amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmada kullanılan su analizlerinde tüm örneklerin, sıcaklık (°C), elektriksel iletkenlik (EC), hidrojen iyonu konsantrasyonu (pH), asidite ve alkalinite değerleri (Tablo 2) ile bazı örneklere ait su sertliği, klor (Cl), sodyum (Na), potasyum (K), kalsiyum (Ca), magnezyum (Mg) ve sülfat (SO₄) değerlerinden yararlanılmıştır (Tablo 3; Şekil 3).

Tablo 2. Bütün örneklere ait ölçülen tüm parametreler

Tür	Simgesi	Kotu (m)	Sıcaklık (°C)	Elektriksel iletkenlik	pH	Asidite	Alkalinite
SONDAJ KUYUSU	YK1	231	13.6	880	7.4	2	6.2
	YK2	240	15.8	1115	7.8	1.2	6
	YK3	215	16.1	810	7.9	1.1	6.4
	YK4	220	16.5	723	7.7	0.5	6.5
	YK5	261	15.5	659	7.7	1.3	6.5
	YK6	116	15.3	725	9.7	-	4.5
	YK7	30	18.2	1010	7.7	1.5	9.8
	YK8	41	17.7	1210	8.6	0.7	9.6
	YK9	12	18.7	1468	8.2	0.8	4
	YK10	79	18.2	1225	7.8	1.3	7.8
	YK11	139	15.2	901	7.4	1.9	7

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013

KUYU	YKU1	242	15.3	2437	7.3	1.4	5.5
	YKU2	105	15.2	1284	7.3	2.8	11.7
	YKU3	263	16.3	618	7.8	0.9	4.5
	YKU4	67	16	956	7.2	2.9	9.5
	YKU5	216	15.1	1040	7.4	1.3	7.4
	YKU6	31	18.1	1020	7.3	2	8.6
	YKU7	30	18.2	1010	7.7	1.5	9.8
	YKU8	218	14.8	1098	7.4	1.4	7
	YKU9	245	13.6	1690	7.4	1	4
	YKU10	224	14	995	7.8	0.9	6.5
	YKU11	193	14.6	1984	7.1	2.5	8.5
	YKU12	212	14.3	1600	7.1	2.3	7.5
	YKU14	111	14.6	809	7.8	1.5	7.9
	YKU15	123	14.6	795	7.4	1.5	6.4
	YKU16	10	16.3	730	7.7	1.5	7.1
	YKU17	40	16.7	845	7.5	1.3	4.6
	YKU18	61	15.2	903	7.6	1.7	9.1
	YKU19	50	16.1	1500	7.4	3	9.8
	YKU20	139	16.4	1130	7.6	2	9.5
	YKU21	75	16.8	930	7.6	2.5	8.5
	YKU22	100	16.8	1100	7.5	1.6	5.9
	YKU23	26	17.1	1352	7.6	3.3	10.9
	YKU24	50	14.8	1044	7.6	2.9	9.6
KAYNAK	YS1	205	16.6	774	7.7	1.1	7.2
	YS2	206	14.9	616	7.5	1.2	5.2
	YS3	226	17	1050	7.6	0.3	6.5
	YS4	184	18.7	984	7.5	1.2	6.5
	YS5	200	14.8	876	7.4	1.5	5.3
	YS6	212	15.1	670	7.6	1.1	5.3
	YS7	146	15.7	810	7.4	1.3	6.1
	YS8	91	15.2	1284	7.3	2.8	11.7
	YS9	192	22.7	834	8.2	1.3	7.7
	YS10	232	18.8	593	7.5	1.2	4.6
	YS11	170	21.8	855	7.9	0.8	5.1
	YS12	104	17.1	811	7.6	1.3	7.1
	YS13	87	15.8	1063	7.4	2.2	11
	YS14	24	15.6	1085	7.2	2.5	10.8
	YS15	240	21	718	7.4	0.6	5.2
	YS16	193	15.2	1076	7.5	1	7.8
	YS17	81	16.4	894	7.5	1.6	8.5
	YS18	228	16.7	770	7.3	1.7	6.7
	YS19	262	16.7	685	7.4	0.9	5
	YS20	239	16.3	738	7.2	1.7	6.4
	YS21	40	17.2	1014	7.3	2.2	8.1
	YS22	36	17.8	1110	7.2	2.3	9.4
	YS23	250	18.5	600	7.7	1	5.9
	YS24	222	16.1	714	7.4	1.3	6.5
	YS25	143	15.9	755	7.9	0.8	6.5
	YS26	153	16.5	890	7.7	1.8	7.3
	YS27	110	16.3	1045	7.2	3	10.4
	YS29	214	16.6	1110	7.7	1.5	6.9
	YS30	167	13.6	885	7.2	1.6	5.1

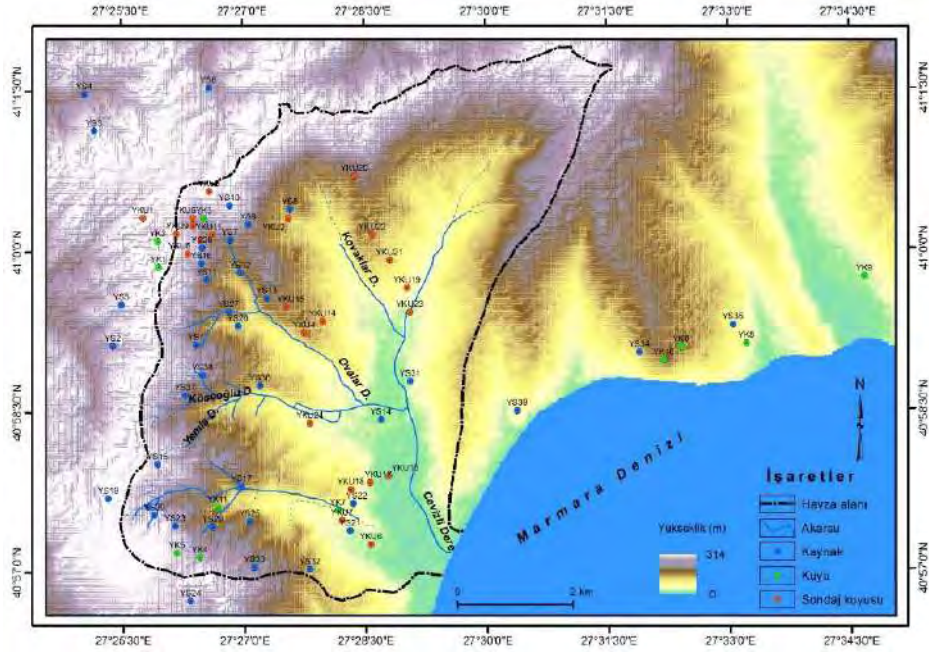
Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013

	YS31	22	19.2	980	8.8	0.5	8.3
	YS32	121	18.1	966	7.6	1.4	6.3
	YS33	182	15.8	704	7.6	1.3	5.2
	YS34	80	16.8	1035	7.5	2.1	8.5
	YS35	71	17.6	969	7.3	2.1	7.2
	YS36	94	16.2	906	7.4	2	8.2
	YS37	180	14.8	775	7.5	1.7	7.2
	YS38	154	17.7	828	7.4	1.8	7.9
	YS39	25	20	1252	8.6	0.8	9

Tablo 3. Bazı örneklerin belirli parametre ölçüm sonuçları (mek/l)

Tür	Simgesi	Sodyum (Na)	Potasyum (K)	Kalsiyum (Ca)	Magnezyum (Mg)	Sülfat (SO ₄)	Klor (Cl)	Su Sertliği
SONDAJ KUYUSU	YK1	1.55	0.07	3.47	6.73	2.06	87	51
	YK11	2.56	0.07	4.79	5.0	2.87	35	49
	YK2	5.09	0.04	3.46	4.95	1.31	173	42
	YK4	8.48	0.04	0.23	0.22	0.31	35	2.2
	YK8	14.2	0.04	0.15	0.18	0.06	188	1.6
KUYU	YKU11	5.42	0.07	11.97	1.34	6.12	233	66.5
	YKU17	1.02	0.03	7.45	0.19	2.62	28	38.2
	YKU3	1.02	0.07	3.78	3.0	1.12	17	34
KAYNAK	YS23	0.91	0.03	3.52	3.33	0.75	14	34.2
	YS28	2.32	0.15	5.48	0.64	1.87	75	30.6
	YS31	12.36	0.03	0.16	0.08	0.01	100	1.2
	YS34	2.26	0.05	3.79	8.21	2.93	28	60
	YS35	1.51	0.17	5.95	5.56	2.75	23	57.5
	YS36	2.21	0.36	4.31	5.55	1.12	22	49.3
	YS39	14.34	0.38	0.13	0.06	0.01	178	1

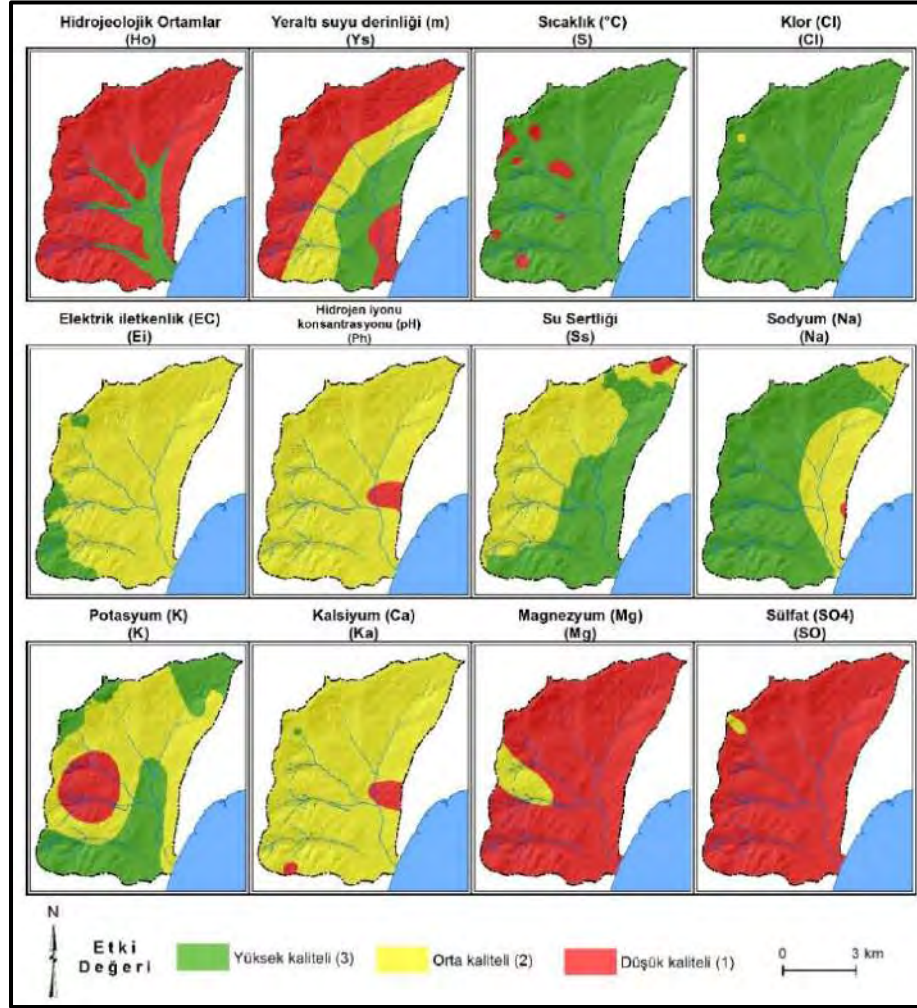


Şekil 3. Örnek alınan lokasyonların haritası

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013

Jeolojik ve jeomorfolojik özelliklerin bir sonucu ortaya çıkan ve yeraltı suları üzerinde belirgin bir etkiye neden olan öncelikli faktör, kayaçların hidrojeolojik ortamlarıdır. Nitekim hidrojeolojik ortamların karakteri, yeraltı suyunun sağlanabilmesi için öncelikli bir koşul olarak görülmektedir (Işık, 2007: 55). Aslında hidrojeolojik ortamlar kayaçların geçirgenliğine göre şekil alır. Bu nedenle havza alanı, jeolojik karakteri gereği az ve çok geçirimli olmak üzere iki tür hidrojeolojik ortama sahiptir. Ancak az geçirimli ortamlar daha geniş alan (% 86.14) kaplamaktadır (Şekil 4).



Şekil 4. Havza alanındaki yeraltı sularının kalitesini etkileyen faktörler

Yeraltı suyu derinliği de su kullanımı üzerinde belirgin bir etkiye sahiptir. Zira yeraltı suyunun yüzeye çok yakın olması bitkilere zarar verebilirken, çok derinlerde olması da su kullanımı açısından elverişsiz bir duruma neden olur (Bahçeci, 2013: 134). Bu açıdan değerlendirildiğinde havza alanının en uygun yeraltı suyu derinliği 10-50 m'ler arasındadır (Şekil 4).

Sıcaklık, biyolojik aktiviteyi hızlandırmasının yanında oksijen doygunluğunu azaltan önemli iklimsel bir parametredir (Taş, 2006: 8). Su, bu parametrenin etkisiyle anlam kazanan doğal unsurlardan birisidir. Su sıcaklığı, çeşitli hayati faaliyetler üzerinde belirgin bir etkiye sahiptir (Egemen ve Sunlu, 2003: 12; Egemen, 2011: 12). Zira su sıcaklığında yaşanan 10°C'lik bir yükselme kimyasal ve biyolojik reaksiyonlarda da artışa sebep olur (Çiçek De Sa Matos Paixao,

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013

2011: 33). Havza alanındaki suların sıcaklığı 13.6-22.7 °C arasında değişmektedir. Özellikle yeraltı sularının sıcaklıklarından yüzeye yakın akıntı halinde olduklarının anlaşıldığı bildirilmiştir (Işık, 2007: 58). Havza alanındaki su sıcaklıkları soğuk, ılık ve sıcak sular olmak üzere üç gruba ayrılmıştır (Egemen ve Sunlu, 2003: 12; Egemen, 2011: 12). Bu ayrıma göre, havza alanının % 95.80'i etki değeri yüksek ılık sular kategorisindedir (Şekil 4). Esasen sulama sularının da sıcaklığının 15°C'nin altına düşmemesi gerekmektedir (Kaya ve Öztürk, 2003: 89).

Su kalitesi üzerinde etkili rol oynayan diğer bir faktörde klor'dur. Bütün doğal sularda belirli oranda klor bulunur (Kaya ve Öztürk, 2003: 89). İçme ve kullanma sularında mikrobiyolojik kalitenin sağlanması için klor oranının belirli bir aralıkta olması gerekmektedir. Ayrıca sudaki klor oranı, organik madde miktarının artmasına bağlı olarak canlılar için zararlı kanserojen maddelerin oluşmasında neden olduğu için de önemlidir (Egemen ve Sunlu, 2003: 132). Havza alanındaki sular, klor oranı bakımından 14-233 mg/l arasında değişmekte olup, Schoeller'in "İçilebilirlik diyagramı" verilerine göre (Taşdelen vd., 2001: 265) çok iyi ve iyi kaliteli sular kategorisinde yer almaktadır. Havzanın % 99.39'u çok iyi kaliteli sulara sahiptir (Şekil 4).

Elektriksel iletkenlik, sudaki tuz içeriğiyle doğru orantılıdır. Havza alanında su ürünleri standartları ve yüzeysel su kaynaklarının kirlenmeye karşı korunması hakkındaki protokolle belirtilen değerlerin üzerinde bir seyir izleyen elektriksel iletkenlik hem jeolojik (Taş, 2006: 9) hem de dış (Çiçek De Sa Matos Paixao, 2011: 35) etkenlere bağlı olarak değişiklik gösterir. Bu bakımdan elektriksel iletkenlik faktörüne ait değerler, Wilcox diyagramı'na göre çok iyi-iyi ve iyi-kullanılabilir kategorisindedir. Ancak havzanın genelinde % 90.61 oranı ile iyi-kullanılabilir sular egemendir (Şekil 4). Gerçekten de havza alanı ve yakın çevresinde bulunan kuyularda elektrik iletkenliğinin yüksek olduğu kaydedilmiştir (Işık, 2007: 65).

Suyun kimyasal özelliklerinden biri olan ve suyun alkali veya asit karakterde olduğunu gösteren pH (Kaya ve Öztürk, 2003: 89), doğal sularda kimyasal ve biyolojik sistemler için önemli bir faktör olarak değerlendirilmektedir (Egemen ve Sunlu, 2003: 49; Çiçek De Sa Matos Paixao, 2011: 34). Aslında suyun asitlik özelliğinin bir göstergesi olan bu faktör, sudaki canlı yaşamını üzerinde belirgin bir etkiye sahiptir. Nitekim suyun yüksek pH değerleri göstermesi durumunda amonyak ve azot bileşiklerinin zararlı etkileri de artmaktadır (Taş, 2006: 8). Havza alanında pH değerleri 7.1-9.7 arasındadır. Bu bakımdan havzanın suları nötr ve bazik karakterlidir (Taş, 2006: 78). Kıta içi su kaynaklarının sınıflarına göre kalite kriterleri ayrımında havza sularının pH'sı III. ve IV. kalite sular kategorisindedir. Bunun yanında sahada en geniş yayılışa (% 96.94) III. kalite su (<8.5) sınıfı sahiptir (Şekil 4).

Geçici veya kalıcı bir karakter olan su sertliği (Kaya ve Öztürk, 2003: 89), su kalitesini ve kullanımını etkileyen bir başka faktördür. Su sertliği, suyun içerisinde yer alan kalsiyum ve magnezyum iyonlarından kaynaklanan bir durumdur. Havza alanının su sertliği 1-66.5 °Fr arasındadır. Bu değerlerin Fransız sertlik derecesine göre karşılığı ise orta sert, sert ve çok sert kategorisindedir (Egemen ve Sunlu, 2003: 43; Egemen, 2011: 44). Ancak havzanın egemen su sertlik sınıfını % 53.06 oranla sert sular meydana getirir (Şekil 4).

Bitki gelişimi için çok az miktarda gerekli olan sodyum (Na) oranı, yüksek değerlere ulaştığında hem bitkileri hem de toprak şartlarını olumsuz biçimde etkiler (Kaya ve Öztürk, 2003: 89; Işık, 2007: 80). Havza alanındaki sodyum değerleri 0.91-14.34 mek/l arasındadır. Bu değerler, kıta içi su kaynaklarının sınıflandırmasına göre kalite kriterleri bakımından bütün sınıfları içerir. Ancak havzanın % 72.24'ünde I. ve II. kalite sular baskın grubu oluşturur (Şekil 4).

Düşük konsantrasyonlarda bitki gelişimi için gerekli olan (Kaya ve Öztürk, 2003: 89) potasyum (K), su kalitesinde ve kullanımında etkili bir parametredir. Havzanın potasyum değer aralığı 0.03-0.38 mek/l arasındadır. Bu değerler göz önünde bulundurularak kıta içi su kaynaklarının sınıflarına göre kalite kriterleri dahilinde oluşturulan ayrıma göre, havzada I.; II.; III. ve IV.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013

kalitede sular bulunmaktadır. Bu ayırım sınıfı içinde en geniş sahayı (% 49.27) II. kalite sular kaplamaktadır (Şekil 4).

Birçok canlı iskeletinin temel yapı malzemesini oluşturduğu için biyolojik açıdan çok önemli olarak belirtilen (Taş, 2006: 13) kalsiyum (Ca), toprağın iyi bir şekilde işlenmesini sağlamaktadır (Kaya ve Öztürk, 2003: 89). Doğal sularda bulunan normal kalsiyum değeri 1-150 mg/l'dir (Taş, 2006: 13). Havza alanındaki kalsiyum değerleri ise 0.13-11.97 mek/l arasındadır. Bu sınır değerler içerisinde egemen sınıfı % 96.35 oranla normal kaliteli sular meydana getirmektedir (Şekil 4).

Suların kalitesi ve kullanımı açısından etkili bir başka faktör ise magnezyum (Mg)'dur. Bitki gelişimi için oldukça önemli olan magnezyum, toprağın daha geçirgen yapı kazanmasına ve kolay işlenmesine yardımcı olmaktadır (Kaya ve Öztürk, 2003: 89). Havzada 0.06-8.21 mek/l arasında değişen magnezyum oranları içerisinde en baskın sınıf (% 45.06), düşük kaliteli olandır (Şekil 4).

Doğal sularda biyolojik verimliliğin artması sülfat (SO_4)'ın varlığına bağlı olarak değişmektedir (Taş, 2006: 12). Sudaki sülfat oranı 250 mg/l'yi aşmadığı takdirde bitki beslenmesine yarar sağlarken (Işık, 2007: 79), sülfat oranının bu değeri aşması bitkiler üzerinde toksik etki yapmaktadır (Kaya ve Öztürk, 2003: 89). Havza alanında sülfat 0.01-6.12 mek/l değerleri arasında bulunmaktadır. Bu değerler normal sülfat oranı sınırını aşmadığı için sulama amaçlı kullanıma uygundur. Havzada, en geniş sahada (% 98.98) sülfatın düşük kaliteli sınıfı dağılışı gösterir (Şekil 4).

5. Sonuç

İdeal su planlamasının potansiyel olarak yapılmasının amaçlandığı bu çalışma kapsamında gerçekleştirilen analiz sonucunda, Cevizli Dere Havzası'nda yeraltı sularının kalite derecesi bakımından en geniş alanı (% 54.08) orta kalitedeki sınıfın kapladığı anlaşılmıştır. Havza alanında düşük kaliteli sahalar % 39.80 ve yüksek kaliteli sahalar ise % 6.12'lik alanda yayılım göstermektedir (Tablo 4). Kalite sınıflarının dağılımları, havza alanındaki yeraltı sularının kalite bakımından orta kalitede olduğuna işaret etmektedir.

Tablo 4. Havza alanındaki yeraltı sularının kalite sınıfları bakımından alansal dağılışı

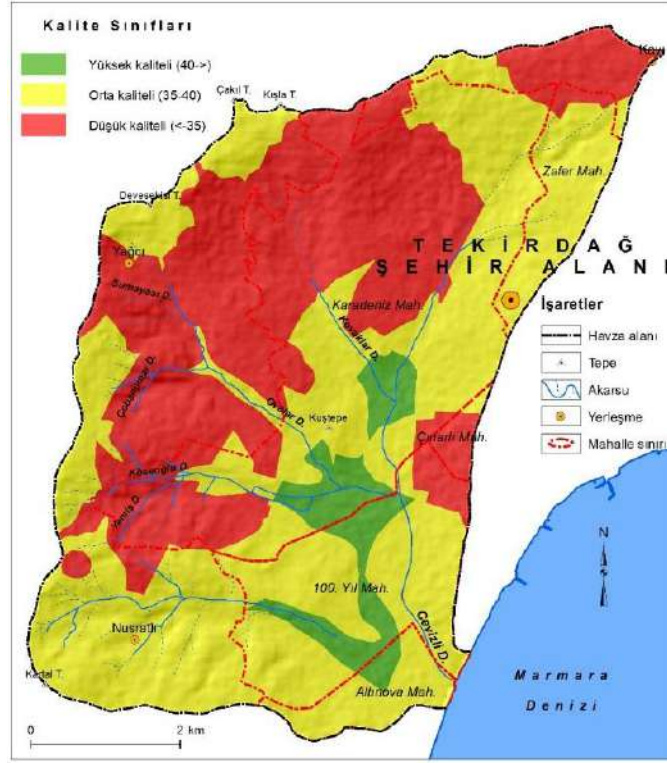
KALİTE SINIFLARI	ALAN	
	km ²	%
Yüksek kaliteli	3.00	6.12
Orta kaliteli	26.50	54.08
Düşük kaliteli	19.50	39.80
TOPLAM	49.00	100.00

Havza alanındaki yüksek kaliteli yeraltı suları, Tekirdağ şehir sınırları içerisinde kalan 100. Yıl ve Karadeniz mahallerinde mevcuttur. Düşük kaliteli yeraltı suları ise Yağcılı ve Kayı köyleri çevreleri ile Tekirdağ şehrinin Çınarlı mahallesinde görülmektedir. Orta kaliteli yeraltı suları ise Nusratlı köyü çevresinde yayılım gösterir (Şekil 5).

Havza alanındaki yeraltı sularının kalite açısından dağılışı sonuçları, Işık (2007: 86) tarafından bildirilen bulgularla örtüşmektedir. İlgili çalışmada bildirilen sonuçlara göre Nusratlı Köyü ve çevresindeki temiz su kaynaklarının korunması için önlem alınması gerekirken; Yağcılı Köyü civarındaki kaynaklara ise köyün hayvansal dışkı ve diğer evsel atıklarının karışmasının önlenmesi şarttır. Ayrıca havza alanındaki nüfusun her geçen gün artma potansiyeli göz önünde bulundurularak, yüksek kalite sınıflarının tespit edildiği sahaların korunması için bir takım tedbirlerin hayata geçirilmesi gerekmektedir. Bu tedbirlerde şunlardır;

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013



Şekil 5. Havza alanındaki yeraltı sularının kalite sınıfları bakımından dağılışı

- 1) Öncelikle atık su arıtma tesisleri yapılmalıdır,
- 2) Havza alanında evsel kaynaklı çöplerin depolandığı modern çöp alanları bulunmamaktadır. Evsel katı atıkların bertaraf edilmesi vahşi depolama yöntemleri ile gerçekleştirilmektedir (Tekirdağ İl Özel İdaresi, 2010: 109). Acil olarak evsel kaynaklı çöplerin depolandığı modern çöp alanları kurulmalıdır.
- 3) Havza alanının daha farklı parametreler kullanılarak bu çalışmanın benzeri yeni araştırmalar yapılmalıdır.
- 4) Havza alanındaki yerleşmelerde bulunan insanlar su kirliliği konusunda bilgilendirilmelidir.
- 5) Havza alanındaki köylerde biriktirilen hayvansal dışkılarında daha sağlıklı bir şekilde modern yöntemlerle depolanması gerekmektedir.

Son olarak CBS teknikleri kullanılarak gerçekleştirilen bu çalışmanın sonuçları, benzer sahalar için aynı yöntemin rahatlıkla kullanılabileceğini göstermiştir.

KAYNAKÇA

- ADRIAENS, Peter; GOOVAERTSA, Pierre; SKERLOS, Steven; EDWARDS, Elizabeth; EGLI, Thomas (2003), Intelligent infrastructure for sustainable potable water: a round table for emerging transnational research and technology development needs, *Biotechnology Advances*, Volume: 22, p. 119-134.
- ALTIN, Bekir Necati; ELDENİZ, Şenay; KAYACILAR, Cengiz (1992), Hayrabolu Dolayının Jeomorfolojik ve Neotektonik Gelişimi-Ergene Nehri Havzası Güneyi, *Trakya, İ. Ü. Deniz Bilimleri ve Coğrafya Enstitüsü Bülten*, Sayı: 9 (9), s. 299-307.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013



- ANONİM (2004), Su Kirliliği Kontrolü Yönetmeliği, 31 Aralık 2004 Tarih ve 25687 Sayılı Resmi Gazete, Çevre ve Orman Bakanlığı, Ankara.
- ARDEL, Ahmet (1956), Marmara Bölgesinde Coğrafi Müşahedeler, İstanbul Üniversitesi Coğrafya Enstitüsü Dergisi, Sayı: 4 (7), s. 1-16.
- ARREGUIN-CORTES, I. Felipe; OCHOA-ALEJO, H. Leonel (1997), Evaluation of Water Losses in Distribution Networks, J. Water Resources Planning and Management, Volume: 123 (5), p. 284-291.
- AYDIN, Deniz (2007), İçme Suyu Dağıtım Sistemlerinde CBS Tabanlı Su Kalitesi Yönetimi, Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Çevre Mühendisliği Anabilim Dalı, İstanbul.
- AYDIN, Deniz; AKÇA, Lütfi (2007), İçme suyu dağıtım sistemlerinde Coğrafi Bilgi Sistemi tabanlı su kalitesi yönetimi – İstanbul örneği, itüdergisi/e su kirlenmesi kontrolü, Cilt: 17, Sayı: 3, s. 45-54.
- BAHÇECİ, İdris (2013), Drenaj Mühendisliği, Harran Üniversitesi Ziraat Fakültesi Tarımsal Yapılar ve Sulama Bölümü, Şanlıurfa.
- BÖKE ÖZKOÇ, Hülya; AYYILDIZ TURAN, Nazlı (2001), Samsun kenti içme ve kullanma suyunun arıtma tesisi ve şebeke boyunca kalite değişiminin incelenmesi, Çevre Bilim & Teknoloji 1 (2), 1-8.
- BURROWS, Richard; CROWDER, S. George; ZHANG, Jianhua (2000), Utilisation of network modelling in the operational management of water distribution systems, Urban Water, Volume: 2, p. 83-95.
- CECH, Irina; MONTERA, Jeff (2000), Spatial variations in total aluminum concentrations in drinking water supplies studied by geographic information system (GIS) methods, Water Research, Volume: 34, p. 2703-2712.
- CHILTON, John (1996), Chapter 9 - Groundwater. Water Quality Assessments - A Guide to Use of Biota, Sediments and Water in Environmental Monitoring - Second Edition, Edited by Deborah Chapman, UNESCO/WHO/UNEP, Printed in Great Britain at the University Press, Cambridge.
- ÇİÇEK DE SA MATOS PAIXAO, L. Serra (2011), Köyceğiz Gölü'nü Besleyen Namnam Çayı'nın Su Kalitesi Yönünden İncelenmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Muğla Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Su Ürünleri Anabilim Dalı, Muğla.
- DUKAN, Sam; LEVI, Yves; PIRIOU, Philippe; GUYON, Frederic; VILLON, Pierre (1996), Dynamic modelling of bacterial growth in drinking water networks, Water Research, Volume: 30, p. 1991-2002.
- EGEMEN, Özdemir (2011), Su Kalitesi, 7. Baskı, Ege Üniversitesi Yayınları, Su Ürünleri Fakültesi Yayın No: 14, İzmir.
- EGEMEN, Özdemir; SUNLU, Uğur (2003), Su Kalitesi, Ege Üniversitesi Su Ürünleri Fakültesi Yayın No: 14, Ege Üniversitesi Basımevi, İzmir.
- EKİNCİ, Hüseyin (1990), Türkiye Genel Toprak Haritasının Toprak Taksonomisine Göre Düzenlenebilir Olanaklarının Tekirdağ Bölgesi Örneğinde Araştırılması, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Toprak Anabilim Dalı, Adana.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013



- ERKEK, Cevat; AĞIRALIOĞLU, Necati (1993), Su Kaynakları Mühendisliği, 2. Baskı, Beta Basım Yayın Dağıtım A. Ş., İstanbul.
- EVRENDİREK, Fatih (2004), Ekolojik Sistemlerin Analizi, Yönetimi ve Modellemesi, Papatya Yayıncılık, İstanbul.
- GAUTHIER, Vincent; BESNER, Marie-Claude; BARBEAU, Benoit; MILLETTE, Robert; PREVOST, Michele (2000), Storage Tank Management to Improve Drinking Water Quality: Case Study, J. Water Resour. Plann. Manage 126, Special Issue: Water Distribution Systems, p. 221-228.
- GÖRMEZ, Kemal (2007), Çevre Sorunları, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- GÜLER, Çağatay (1997), Su Kalitesi, Çevre Sağlığı Temel Kaynak Dizisi No: 43, T.C. Sağlık Bakanlığı Temel Sağlık Hizmetleri Genel Müdürlüğü, Ankara.
- GÜNAY, Ahmet (2007), Tekirdağ'ın İklim Özellikleri, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Coğrafya Anabilim Dalı, İstanbul.
- GÜNEY, Emrullah (2004), Türkiye Çevre Sorunları, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- HOŞGÖREN, Mehmet Yıldız (2012), Hidrografi'nin Ana Çizgileri I, Çantay Kitabevi, İstanbul.
- IŞIK, Ünsal (2007), Nusratlı-Yağcı-Tekirdağ arasındaki bölgenin hidrojeolojisi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Jeoloji Mühendisliği Anabilim Dalı Uygulamalı Jeoloji Programı, İstanbul.
- KALİ, Nuri (2008), Erzurum Ovası Su Kalitesi ve Kirliliğinin Tespiti, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Kimya Mühendisliği Anabilim Dalı, Erzurum.
- KARAKAŞ, Rezan (2012), Siirt Halk Kültürünün Şifa Dağıtıcıları: Kutsal Sular, Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, Sayı: 7 (4), s. 2149-2161.
- KAYA, Nihat; ÖZTÜRK, Mualla (2003), Elazığ İl Sınırları İçerisindeki Sulama Sularının İncelenmesi, Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları, Sayı: 3, s. 87-92.
- KISALAR GÜLEN, Benay (2011), Tekirdağ İlindeki Çevre Sorunlarının Analizi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Namık Kemal Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Tarım Ekonomisi Anabilim Dalı, Tekirdağ.
- KISTEMANNA, Thomas; HERBSTA, Susanne; DANGENDORFA, Friederike; EXNERA, Martin (2001), GIS-based analysis of drinking-water supply structures: a module for microbial risk assessment, International Journal of Hygiene and Environmental Health, Volume: 203, p. 301-310.
- LEE, Byoung Ho; DEININGER, A. Rolf (1992), Optimal Locations of Monitoring Stations in Water Distribution System, J. Environ. Eng., Volume: 118 (1), p. 4-16.
- MONTIEL, Fabien; COUTELAN, Jacques (2003), Management strategy of emergencies and events in the monitoring of water distribution in Paris, Water Supply, Volume: 3, p. 483-487.
- MUNAVALLI Girish Gilly, KUMAR Mohan (2005), Water quality parameter estimation in a distribution system under dynamic state. Water Research, 39, 4287-4298.
- MUNAVALLI, Girish Gilly; KUMAR, Mohan (2004), Modified Lagrangian method for modeling water quality in distribution systems, Water Research, Volume: 38, p. 2973-2988.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013



- OBRADOVIC, Dusan (2000), Modelling of demand and losses in real-life water distribution systems, *Urban Water*, Volume: 2, p. 131-139.
- ÖZEY, Ramazan (2011), *Günümüz Dünya Sorunları*, 5. Baskı, Aktif Yayınevi, İstanbul.
- POULTON, Matthew (2003), An integrated approach to water distribution network monitoring and performance prediction using geographical information systems, *Water Supply*, Volume: 3, p. 307-312.
- SADIQA, Rehan; RODRIGUEZ, J. (2005), Manuel Interpreting drinking water quality in the distribution system using Dempster-Shafer theory of evidence, *Chemosphere*, Volume: 59, p. 177-188.
- ŞENGÖR, Ali Mehmet Celal (2011), İstanbul Boğazı Niçin Boğaziçi'nde Açılmıştır?, *Fiziki Coğrafya Araştırmaları; Sistemik ve Bölgesel*, Türk Coğrafya Kurumu Yayınları No: 5, s.: 57-102, İstanbul.
- TAŞ, Beyhan (2006), Derbent Baraj Gölü (Samsun) Su Kalitesinin İncelenmesi, *Ekoloji*, Sayı: 15 (61), s. 6-15.
- TAŞDELEN, Suat; AKYOL, Erdal; BÜLBÜL, Ali (2001), Çivril İlçesi (Denizli) ve Yakın Çevresinin Hidrojeoloji İncelemesi, *Pamukkale Üniversitesi Mühendislik Fakültesi Mühendislik Bilimleri Dergisi*, Cilt: 7, Sayı: 2, s. 261-267.
- TEKİRDAĞ İL ÖZEL İDARESİ (2010), 1/25.000 ölçekli Tekirdağ İl Çevre Düzeni Planı, Plan Analitik Raporu, Tekirdağ.
- TUTHILL, Jr. R. David; CISCELL, H. Michael; PETRICH, R. Christian; KISSINGER, A. Bruce; OAKLEAF, R. James (2000), Migration from tabular to spatial data analysis techniques for water management in Idaho, *Journal of Hydroinformatics*, Volume: 2, p. 183-195.
- UÇANER M. Erkan; ÖZDEMİR, N. Osman (2002), Genetik algoritmalar ile içme suyu şebekelerinde ek klorlama optimizasyonu, *Gazi Üniversitesi Mühendislik Mimarlık Fakültesi Dergisi*, Sayı: 17(4), s. 157-170.
- ZHANG, Weijun (2001), *Hamilton City – Water Distribution System Strategic Planning*, Hamilton City Council, Hamilton, New Zealand.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013





YD TÜRKÇE VE FRANSIZCA ÖĞRENEN ÖĞRENCİLERİN HASAR GİDERME İSTEĞİ GERÇEKLEŞTİRİMLERİ*

Yusuf POLAT**

ÖZET

Bu çalışmada, yabancı dil olarak Türkçe ve Fransızca öğrenen öğrencilerin söz edimi üretimleri incelenmiş, böylece edimbilim, söz edimleri ve aradil kavramları ışığında, yabancı dil öğretim araçlarında edimbilimsel bileşenin ele alınış biçimi ile öğrenci üretimleri arasında ilişki üzerine ipuçları elde edilmeye çalışılmıştır. Bu amaçla, makalede, ilk aşamada edimbilim, söz edimleri ve hasar giderme isteği kavramları tanımlanmış; ardından yabancı dil öğretimi alanyazınında konuya ilişkin tartışmalar konusunda kısa bir bilgi verilmiştir. Daha sonra, doktora tez çalışmamızın araştırma bölümü için toplanan veriler kullanılarak yabancı dil olarak Türkçe veya Fransızca öğrenen öğrencilerin *hasar giderme isteğini* gerçek yaşam durumlarında gerçekleştirip gerçekleştirmediikleri sorusuna yanıt aranmıştır. Bunu yaparken, araştırmanın örneklem topluluğunu oluşturan öğrencilerin kullandıkları Türkçe ve Fransızca öğretim kitapları hasar giderme isteğine yer verip vermemeleri bakımından incelenmiştir. Araştırma sonuçları, ileri düzeylerdeki öğrencilerin bile gerçek yaşam durumlarında karşılaştıklarında durum gerektirdiği dilsel edinci gerçekleştirmede sıkıntılar yaşadığını ortaya koymaktadır. Bununla birlikte, belirtilen bu sonucun kullanılan kitapla ilişkili olmayabileceği yönünde sonuçlar elde edilmiştir. Ayrıca, elde edilen veriler belli bir durumda kitap yazarlarının sezgisel bilgilerine dayalı olarak ürettikleri “kurmaca” sözce veya metinlerle, anadili konuşurlarınca üretilen sözce veya metinler arasında önemli farklılıklar bulunduğunu göstermektedir. Araştırma ayrıca, yabancı dil öğretimi amaçlı araç geliştiriciler için, belli söz edimlerinin kurmaca olmayan gerçekleştirimlerini içeren bir veri tabanı gerekliliğini ortaya koyması bakımından önemli sonuçlar ortaya koymuştur.

Anahtar Kelimeler: yabancı dil öğretimi, yabancılara Türkçe öğretimi, söz edimleri, istek söz edimleri

* 4-6 Temmuz 2013 tarihleri arasında Niğde Üniversitesi’nce düzenlenen 6. *Türkçenin Eğitimi Öğretimi Sempozyumu*’nda bildiri olarak sunulmuştur.

Bu makale Crosscheck sistemi tarafından taranmış ve bu sistem sonuçlarına göre orijinal bir makale olduğu tespit edilmiştir.

** Yrd. Doç. Dr. Kırıkkale Üniversitesi, Fransızca Mütercim Tercümanlık Anabilim Dalı, El-mek: polatyus@gmail.com

LES RÉALISATIONS DE LA DEMANDE DE RÉDUCTION DE DOMMAGE DES ÉTUDIANTS APPRENANT LE TURC ET LE FRANÇAIS LANGUES ÉTRANGÈRES

RÉSUMÉ

Cette étude a été réalisée, dans le cadre des notions *pragmatique*, *acte de parole* et *interlangue*, afin d'obtenir des données relatives aux démarches utilisées pour enseigner la composante pragmatique dans des outils destinés à l'enseignement des langues étrangères de manière à analyser les productions des étudiants apprenant le turc et le français en tant que langues étrangères. Dans l'article, après la définition des concepts *pragmatique*, *acte de parole* et *demande de réduction de dommage*, on a rappelé brièvement les débats relatifs à l'enseignement des langues étrangères ou secondes. En nous basant en suite sur les données recueillies pour notre thèse de doctorat, on a cherché à répondre à la question si les étudiants arrivent à réaliser la demande de réduction de dommage dans les situations de communication réelle. Ce faisant, les manuels utilisés par les étudiants apprenant le turc et le français ont été évalués du point de vue de la place qu'ils accordent à la demande de réduction de dommage. Les résultats obtenus montrent que même les étudiants ayant un niveau avancé en langue étrangère ont du mal à réaliser la performance que nécessite la situation de communication réelle. Les résultats montrent, en revanche, que ces résultats ne sont pas nécessairement dus au manuel que l'on utilise. Les données obtenues montrent en outre une différence apparente entre les énoncés ou les textes fabriqués par les concepteurs de manuel et les locuteurs natifs, ce qui fait revenir à l'esprit la nécessité d'une base de données contenant les réalisations non fictives des actes de parole.

THE DEMAND FOR DAMAGE-REDUCTION OF STUDENTS LEARNING TURKISH AND FRENCH FOREIGN LANGUAGES

ABSTRACT

In this study, speech-act productions of the students learning Turkish and French as a foreign language were analyzed, therefore it was tried to get clues for the relationship between the approaches to component of pragmatics in the foreign language teaching tools and student-productions in the light of concepts such as pragmatics, speech-act and inter-language. For this purpose, the concepts including pragmatics, speech-acts and demand for damage-reduction were initially defined in the article, then the discussions related to this subject and that took place within the foreign language teaching field were summarized. Then, we sought an answer for the question whether students were able to achieve the demand for damage-reductions in real-time situations. During this process Turkish and French teaching textbooks used by the students were evaluated in terms of their giving a place to the demand for damage-reduction issue. The results showed that even students with advanced level of language had problem in

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013



achieving the linguistic competence required by situation when they were confronted with the real-life communication situations. However, the results indicated that this might not necessarily due to the textbook used for the class. In addition, the data indicated that there were significant differences between the “fictional” utterances, texts produced by textbook authors based on their intuitive knowledge and utterances, texts produced by native speakers. The study also gave important results in terms of the fact that it proved the need to create a database that could include non-fictional performance of certain speech acts.

Key Words: teaching foreign language, teaching Turkish as a foreign language, speech acts, request

1. Kuramsal Çerçeve ve Tartışmalar

Altmışlı yıllardan beri yabancı dil (bundan böyle YD) öğretiminde yeni yönelimlerin doğmasını sağlayan ve temel inceleme birimi *söz edimi* olan edimbilim, genel olarak alanyazında *gerçekleşme halindeki dili inceleyen dilbilim alanı* (Kerbrat-Orecchioni, 2005: 3) olarak tanımlanmaktadır. Söz edimi kavramı ise, Searle (2006: 157)’ün tanımıyla, “*iletişimin en küçük birimi*” olup “gerçekleştirilmesi için dile gereksinim duyulan davranış”ı (Robert, 2008: 60) ifade etmektedir. Hem sözel hem de yazılı dilsel üretimleri kapsar.

Yabancı dil öğretimi alanyazınında incelenen söz edimlerinin başında kuşkusuz istek (ing. request, fr. demande) söz edimleri yer almaktadır. Türkçede istek söz ediminin gerçekleştirimine ilişkin kapsamlı bir çalışma Demir (2008) tarafından yapılmıştır. Trosborg (1995: 187) istek söz edimini “Bir konuşucunun (istek sahibi) bir dinleyiciden (istekte bulunan) konuşucunun kendi yararına olan bir edimi gerçekleştirmesine yönelik isteğini aktardığı edimsözel bir edim” biçiminde tanımlamaktadır. *Hasar giderme isteği* ise, istek söz edimleri arasında yer alan, bireyin bir kişi veya kurumdan talep ettiği hizmet veya ürünün istenen niteliklerde olmamasına bağlı olarak uğradığı zararın giderilmesini sağlamak üzere gerçekleştirdiği istek edimini ifade etmektedir.

Ulusal ve uluslararası alanyazında söz edimlerinin öğretimi konusundaki temel tartışmalar a) kullanılan dil / öğretilen dil ikiliği b) *belirtik* veya *örtük* öğretim yaklaşımlarından hangisinin daha etkili olduğu c) hangi söz edimlerine yer verileceği d) yer verilenlerin uygun bir biçimde sunulup sunulmadığı e) öğretmen farkındalıkları gibi başlıklar altında toplanmaktadır.

Kullanılan / öğretilen dil ikiliğine ilişkin olarak yapılan araştırmalarda, öğretilen dilin kullanımdaki dilden farklı olduğuna yönelik bulgulara rastlanmaktadır. Örneğin, doğal konuşmanın genellikle üç sözceli bir yapı sunduğu, buna karşılık yabancı dil öğretimi amaçlı kitapların iki sözceli alıştırma türlerine dayandırıldığı (Soule-Susbielles (1984) ve Traverso (1999)’dan aktaran Flament-Boistrancourt (2001:163)) belirtilmektedir. Bardovi-Harlig (1996: 24) İngilizce öğretimi amaçlı kitapların içerdikleri konuşmaların gerçek yaşamdaki konuşmalarla uyuşup uyuşmadığını belirlemek üzere öğrencileriyle yaptıkları bir araştırmada, kitapların birçok açıdan eksiklik sergilediğini belirtmektedir. Yazar genel olarak belli söz edimlerinin (dilsel işlevin) kitaplarda kesinlikle yer almadığı; yer alanların yetersiz biçimde sunulduğu ya da anadili konuşurlarından elde edilen verilerle karşılaştırıldığında önemli farklılıklar sergilediği yönünde bulgulardan söz etmektedir.

Belirtik veya *örtük* öğretim yaklaşımlarının etkililiği konusunda ise, kimi edimbilimsel özelliklerin öğrencilerce *belirtik* bir öğretime gerek kalmaksızın edinildiği (ya da anadillerinde bu özelliklerin zaten var olduğu), buna karşılık kimilerinin ya doğrudan öğretmen tarafından ya da farklı kaynaklardan *belirtik* bir yaklaşımla öğrenildiği (Cohen, 2011: 23) konusunda görüşler bulunmaktadır. Avrupa Diller İçin Ortak Başvuru Metni, belirtilen konuda belli bir öğretim

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013



yaklaşımını önermekten kaçınmakta (OBM, 117-118), her iki öğretim yaklaşımından hangisinin daha etkili olduğunu bir soru olarak ortaya koymaktadır.

Öğretmen tutumlarına ilişkin olarak, Fujimori ve Huck (2004:3) öğretmenlerin, söz edimlerinin hepsini öğretip öğretmeyecekleri, seçim yapacaklarsa bu seçimi nasıl yapacakları ve son olarak da söz edimlerini öğretmek üzere uygun dersleri nasıl planlayacakları konusunda hala ikna olmadıklarını belirtmektedirler.

2. Yöntem, Veri Toplama ve Çözümleme Teknikleri

Çalışma ile İD veya YD olarak Türkçe ve Fransızca öğrenen öğrencilerin, 1) mevcut yöntem, yaklaşım ve araçlarla dil öğrendiklerinde, *hasar giderme isteğini* doğru biçimde gerçekleştirip gerçekleştirilemediklerine, 2) gerçekleştiriyorlarsa öğretim kitaplarının belirtilen beceriye yer verip vermemeleriyle, öğrenci başarımı arasında ilişki kurulup kurulamayacağına, 3) ne tür hatalı kullanımlar bulunduğuna yönelik veriler elde edilmesi amaçlanmaktadır.

Tarama (Büyüköztürk ve diğerleri, 2008: 16) ve doküman (belge) incelemesi (Yıldırım ve Şimşek, 2008 : 186-201) yöntemlerinin benimsendiği nitel araştırmada, *Yabancı Dil Öğretiminde Söz Edimleri* (Polat, 2010) başlıklı doktora tezinin araştırma bölümü için, A.Ü. TÖMER’de Türkçe öğrenimi görmekte olan Yüksek 1 düzeyinde 7, Yüksek 2 düzeyinde 23, Yüksek 3 düzeyinde 10 yabancı dil olarak Türkçe konuşuru (bundan böyle YDTK) ile 9 (Yüksek 1, Yüksek 3) yabancı dil olarak Fransızca konuşuru Türk (bundan böyle YDFK) öğrenciden ve 11 anadili konuşuru Türk’ten (bundan böyle ADTK) elde edilen veriler kullanılmıştır. Veriler, söz edimi araştırmalarında en yaygın kullanılan veri toplama yöntemlerinden biri olan (Bardovi-Harlig, 2005: 9), konuşma tamamlama testi (KTT) yoluyla elde edilmiştir.

Bu amaçla ilk aşamada 11 BDTK’ya, ardından da YDTK’lara ve YDFK’lara şöyle bir durum verilmiş ve bu durumda ne diyecekleri sorulmuştur:

İletişimsel niyet: Hasar giderme isteği

Durum: Siz = x

Oluk: Eposta

Bir şirketten internet üzerinden bir fotoğraf makinesi satın aldınız. Bir hafta kullandıktan sonra fotoğraf makinesinde bazı sorunlar ortaya çıktı: Şarjı çabuk bitiyor; resimleri bilgisayara aktaramıyorsunuz. Satın aldığınız şirkete bir eposta yazarak problemi anlatıyorsunuz, sorunun çözümünü istiyorsunuz.

Siz: ...

Öğrenci üretimlerinin değerlendirilebilmesi amacıyla anadili konuşuru Türklerden elde edilen veriler ve kendi sezgisel ve bireysel deneyimlerimizden yola çıkılarak aşağıdaki ölçek (Şekil 1) ve “ülkisel yanıt”(Şekil 2) oluşturulmuştur:

Seslenme			Kendini tanıtmaya			Sorunu ortaya koyma			İstek bildirimi			İncelik bildirimi			İsteğe hazırlama			Saygı bildirimi			Aktarım			Erişilmemiş			
0	1	2	0	1	2	0	1	2	0	1	2	0	1	2	0	1	2	0	1	2	0	1	2	0	1	2	.../18

Şekil 1: Hasar Giderme İsteği Değerlendirme Ölçeği

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013

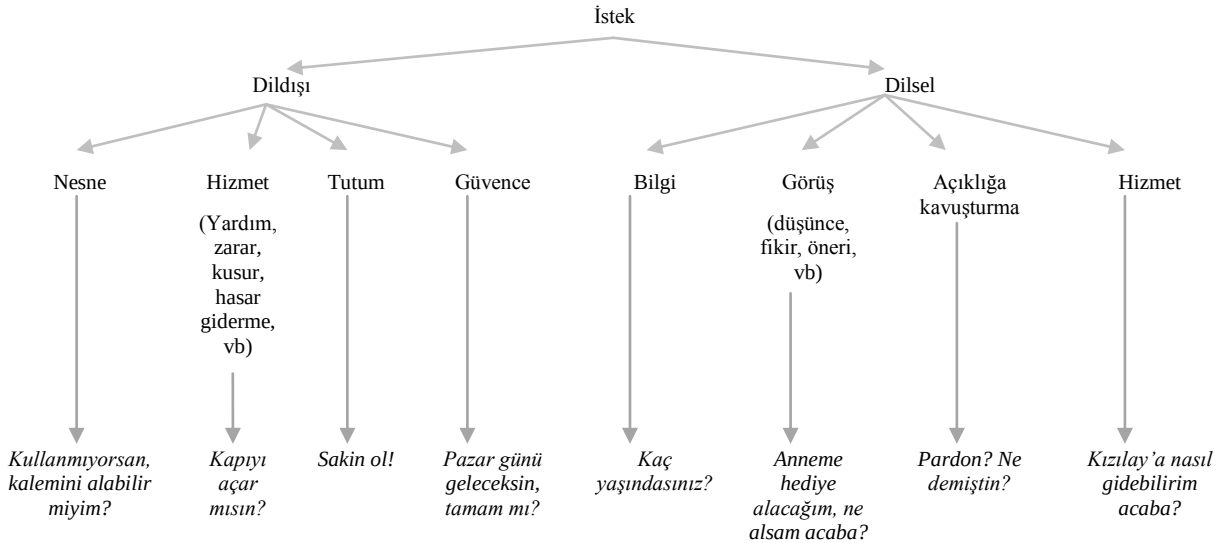


Şekil 2: Ülküsel Yanıt

Belirlenen birimler (*seslenme*, *kendini tanıtırma*, *sorunu ortaya koyma*, *istek bildirimi*, *incelik bildirimi*, *sorun bildirimi*) kullanılmamışsa 0, kullanılmış fakat hatalı kullanılmışsa 1, bütünüyle hatasız olarak kullanılmışsa 2 puan üzerinden değerlendirilmiştir. Böylece elde edilen verile *sıklık çözümlemesi* yoluyla oransal olarak hesaplanmış, hatalı ve hatasız kullanımların dağılımı belirlenmiştir.

Araştırmada, ayrıca örneklem topluluğunu oluşturan öğrencilerin öğrenim sürecinde kullandıkları Türkçe ve Fransızca öğretim kitapları *hasar giderme isteği*ne yer verip vermemeleri açısından incelenmiş; böylece öğrencilerin belirtilen söz edimini kullanım düzeyleri ile kitapların bunlara yer verip vermemeleri arasında ilişki olup olmadığı irdelenmeye çalışılmıştır.

Bu amaçla istek söz ediminin iletişimsel niyetleri dilsel bilgi isteği (*Saat kaç?*), dildışı hizmet isteği (*Kapıyı açar mısın?*), dildışı nesne isteği (*Kullanmıyorsan, kalemini alabilir miyim?*), görüş (düşünce, fikir, öneri, doğrulama, vb) isteği (*Anneme hediye alacağım, ne alsam acaba?*), güvence isteği (*Pazar günü geleceksin tamam mı?*), tutum isteği (*Sakin ol!*), açıklığa kavuşturma isteği (*Ne dedin?*), dilsel hizmet isteği (*Kızılay'a nasıl gidebilirim acaba?*), zarar (hasar, kusur, vb) giderme isteği (*Et tam pişmemiş, biraz daha pişirir misiniz?*), görüşme (randevu, toplantı, vb) isteği (*Bugün dersten sonra görüşebilir miyiz?*), erteleme / iptal etme isteği (*Bu akşam gelemiyorum, yarın gelsem olur mu?*) belirlenmiş, kitapta yer verilenler var, yer verilmeyenler yok şeklinde not edilmiştir. Aşağıda verilen şekilde görüldüğü gibi, istek söz edimleri dildışı ve dilsel olmak üzere iki temel iletişimsel niyeti gerçekleştirmek üzere kullanılmaktadır:



Şekil 3: İstek söz ediminin iletişim niyetleri

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013

2.1. Sınırlılıklar

Araştırma *hasar giderme isteği* söz edimi takımının *istek bölümü* ile sınırlandırılmıştır. Bir başka deyişle, *seslenme, kendini tanıtmak, sorunu ortaya koymak, incelik bildirim* ve *sorun bildirim* bu araştırmanın konusu içerisinde yer almadığından bu noktalardaki bulgular değerlendirmeye alınmamıştır.

2.2. Verilerin Değerlendirilmesi

Kitapların *hasar giderme isteğine* yer verip vermediklerine ilişkin değerlendirmede, örneklem topluluğumuzu oluşturan YDTK öğrencilerin kullandığı kitap belirtilen söz edimine ne temel, ne orta ne de yüksek düzeylerde yer vermemektedir. Buna karşılık, örneklem grubundaki YDFK öğrencilerin kullandığı kitapta belirtilen söz ediminin öğretimine ilişkin etkinliklere rastlanmıştır. Ancak, her iki kitap da söz edimi öğretimini *örtük* bir yaklaşımla ele almaktadır.

2.2.1. ADTK, YDTK ve YDFK Tutumları

ADTK, YDTK ve YDFK verileri incelendiğinde, ADTK'ların tutumsal olarak dört yaklaşım izledikleri görülmektedir: *Çözüm, izlenecek yol, açıklama ve sorunla ilgilenme isteği*. Buna karşılık, YDTK öğrenciler *çözüm, yardım, iade, değiştirme, akıl danışma, tamir ve servis isteğinde* bulunmuşlardır. YDFK'larsa aynı durumda *çözüm isteği, akıl / yardım isteği, değiştirme, para iadesi ve yardım isteği* dile getirmişlerdir.

2.2.2. ADTK, YDTK ve YDFK Gerçekleştirmeleri

ADTK'lar yukarıda belirttiğimiz istekleri, *rica etmek; istemek; talep etmek; gereğinin yapılmasını istemek; çözülmesini istemek* (“*gereğinin yapılmasını rica ediyorum*”, “*değiştirilmesini rica ediyorum*”, “*açıklamanın yapılmasını istiyorum*”, “*tarafınızdan çözülmesini istiyorum*”, “*değiştirmek istiyorum*”, “*iade etmek istiyorum*”, “*yenisini ya da iadesini talep ediyorum*”, “*sorunun acilen çözülmesi için gereğinin yapılmasını rica ediyorum.*”) gibi gerçekleştirici eylemlerle ve sözcüksel doğrudan istek bildirimleri ile gerçekleştirmişlerdir. Bir bölümü ise, “*Ne yapmam gerekiyor?*”, “*Ne yapmalıyım? Değişim prosedürü nedir?*” gibi dolaylı istek ifadeleri kullanırken, biri “*Yarın getirsem, bakabilir misiniz?*” uzlaşım sal dolaylı istek bildirimini tercih etmiştir.

YDTK'ların taleplerini gerçekleştirirken kullandıkları istek ifadeleri incelendiğinde, % 34'lük (13) bir bölümünün doğrudan istek bildirimi “*istiyorum*”u, % 18'lik (7) bir bölümünün uzlaşım sal dolaylı istek sorusu “*tamir edebildirmisiniz?*”i, % 16'sının (6) kipsel doğrudan istek biçimi “*lütfen yardım edin*”i kullandıkları görülmektedir. Aynı durumda, sözcüksel doğrudan “*rica ediyorum*” (% 8) istek biçimi ile uzlaşım sal dolaylı “*ne yapmam gerekiyor*” (% 8) ve “*çözebilirseniz memnun olurum*” ((% 8)'u kullanan öğrencilerin yanı sıra, “*arz ediyorum*” (% 3)'u kullanan öğrencilere de rastlanmıştır. İncelenen yanıtların % 5'lik bir bölümü istek bildirimini “*sorun*” veya “*memnuniyetsizlik*” bildirerek gerçekleştirmekle yetinmişlerdir.

YDFK'ların gerçekleştirmeleri incelendiğinde, çözüm isteminde bulunan katılımcıların bunu, “*pouvoir*” (-y)Abilmek) yardımcı eylemiyle uzlaşım sal istek biçimi “*Qu'est-ce que je peux faire? (Ney yapabilirim?)*” (2), “*Est-ce que vous pouvez trouver une solution? (Bir çözüm bulabilir misiniz?)*” (1) ve uzlaşım sal dolaylı istek sorusu “*Est-ce que vous faites quelque chose pour corriger? (Çözmek için bir şey yapar mısınız?)*”, iade talebinde bulunanlar “*Est-ce que vous pouvez changer cette machine?*” (Bu makineyi değiştirebilir misiniz?) (1) biçiminde dile getirirken 1'er öğrenci “*J'ai besoin de votre aide.*” (Yardıma ihtiyacım var.), “*J'espère que vous pourrez trouver une solution.*” (Umarım bir çözüm bulursunuz.), “*Je voudrais une solution à mon problème.*” (Sorunuma bir çözüm istiyorum.) sözcüklerini kullanmışlardır.

2.2.3. YDTK ve YDFK Hatalı Gerçekleştirimler

YDTK istek bildirimlerinin başarısız, hatalı veya doğru kullanımları değerlendirildiğinde, % 8'lik bir bölümünün istek bildirimini gerçekleştiremediği görülürken, % 54'lük bir bölümünün ise isteği dile getirirken hatalı sözceler kullandıkları görülmektedir. Başarılı bir biçimde istek bildirimini dile getiren öğrenci oranı % 38 düzeyindedir. Aynı durumda YDFK'ların, % 11'i bütünüyle hatalı, % 67'si ise kısmen hatalı istek bildiriminde bulunurken, başarılı kullanım oranı % 22 düzeyindedir.

YDTK'ların ve YDFK'ların *hasar giderme isteği* dile getirirken yaptıkları hataları örneklemek bakımından aşağıdaki gibi hatalar yaptıkları görülmektedir:

1. “-ma + iyelik + I istemek / rica etmek” yapısının hatalı kullanımı;

“... *şimdi bu makine değiştirmesi istiyorum.*” (Yüksek 1, Filistinli)

“*Yeni bir pil ve bilgisayar kablo gönderdiğinizizi rica ediyorum.*” (Yüksek 3, İngiliz)

2. hatalı eylem veya sözcük kullanımı;

“... *Yeni bir fotoğraf makinesiyle değiştirmek veya paramı geri dönmek istiyorum.* ...” (Yüksek 2, Slovak)

“... *Lütfen problemime çözüm verin.*” (Yüksek 1, Yunan)

“... *J'espere que vous pourrez résoudre ces problèmes.*” (Yüksek 4, Türk)

“... *Qu'est-ce que je peux faire? Qu'est-ce que vous offrez?*” (Yüksek 1, Türk)

3. hatalı zaman veya kip kullanımı;

“*Değiştirmek mümkün olursa değiştiririm yoksa ödediğim para geri almak isterim.*” (Yüksek 2, Fildisi Sahilli)

“... *il y a un error. Est-ce que vous faites quelque chose pour corriger ce problème?*” (Yüksek 4, Türk)

4. gereksiz yinelemelere başvurma;

“*Bundan dolayı bu makineyi değiştirmeni istiyorum. Ya da sorunun çözümünü istiyorum. Bunda dolayı sizden haber bekliyorum en kısa zamanda sorunun çözmesini istiyorum!*” (Yüksek 2, Ukraynalı)

5. eksik çatı eki kullanımı;

“... *Bunda dolayı sizden haber bekliyorum en kısa zamanda sorunun çözmesini istiyorum!*” (Yüksek 2, Ukraynalı)

6. soru ekinin eksikliği;

“... *Bu makine tamir edebilirsiniz?*” (Yüksek 2, Sudanlı)

7. durum ekinin hatalı veya eksik kullanımı;

“*Lütfen bana bu konuyu yardım edin.*” (Yüksek 2, Iraklı)

“... *Bu makine tamir edebilirsiniz?*” (Yüksek 2, Sudanlı)

8. aktarımı çağrıştıran kullanımlar;

“*O zaman tavsiye edebilirsiniz. Yarın veya obur gün bize servis gönderebilirsiniz?*” (Yüksek 2, Rus)

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013



“... Lütfeñ problemime çözüñ verin.” (Yüksek 1, Yunan)

“Sizin şirketinizden aldığım fotoğraf makinesi çalışmadığı için ödediğim parayı isteyebilir miyim?” (Yüksek 3, Macar)

“J’ai achete un cmarea sur votre site d’internet et il a des problemes. Est-ce que vous pouver changer mon camera ou peut je prendre mon argent?” (Yüksek 4, Türk)

“... Qu’est-ce que je peux fair sur ces sujet? Est-ce que vous m’aidez?” (Yüksek 1, Türk)

9. incelik düzeyi hatası;

“Bu sorunlarından dolayı sizden yeni bir fotoğraf makinesi istiyorum. Lütfen iade işlemini anlatın.” (Yüksek 3, Amerikalı)

10. sözdizimi hatası;

“Çözümüñ sizden istiyorum.” (Yüksek 2, Amerikalı)

11. hatalı iyelik sıfatı (YDFK’lar) kullanımı;

“...Est-ce possible que je puisse changer mon machine? ...” (Yüksek 1, Türk)

biçiminde ortaya çıkmaktadır.

3. Bulgular, Tartışma ve Sonuç

Araştırmadaki temel bulgularımızdan biri ADTK’lardan topladığımız hasar giderme isteği gerçekleştirimleri ile “ölküsel” yanıt olarak adlandırdığımız ve bizim beklediğimiz yanıt arasındaki önemli farklılık olmuştur. Her ne kadar bu araştırmanın sınırlılıkları içerisinde yer almasa da bu noktayı biraz vurgulamak gerektiği kanısındayız. Veri toplama tekniklerine ilişkin bilgi verdiğimiz bölümde görüldüğü üzere ölküsel yanıt, seslenme, kendini tanıtmak, konuyu hatırlatmak, sorunu ortaya koymak, istek, bitirme sözü ve saygı bildirimi gibi bölümlerden oluşmaktayken, ADTK’ların büyük bölümü seslenme, isteğe hazırlama (mümkünse, sakıncası yoksa, vb), saygı bildirimi gibi birimleri kullanmamışlardır.

İkinci önemli bulgumuz gerek YDTK’ların (% 62) gerekse de YTFK’ların (% 78) isteği gerçekleştirirken önemli ölçüde hatalı sözceler ürettiği olmalarıdır. Bu noktada dikkat çekici bulgu, hatalı kullanım oranının görece yüksek olduğu YDFK örneklem grubunun kullandığı ders kitabının hasar giderme isteğine yer veriyor olmasıdır. Diğer bir deyişle, YDTK’lar, kullandıkları kitap hasar giderme isteğine ilişkin bilgi vermediği ya da örnek içermediği halde, kullandıkları kitap belirtilen bilgiye yer veren öğrencilere göre isteği görece daha az hata yaparak gerçekleştirmektedir.

Söz konusu bulgulardan ne tür sonuçlar çıkarılabilir? “Ölküsel yanıt” ile “ADTK yanıtları” arasındaki farka dayanan ilk bulgumuz, edimbilim alanyazınında sıkça vurgulanan “edimbilimsel bilginin sezgiselliği” ile yabancı dil öğretimi alan yazınında tartışılacak olan “öğretilen dil/kullanılan dil ikiliği” tartışmalarıyla doğrudan ilişkilidir. Edimbilimsel bilginin temel özelliği anadili konuşunun bu bilgiye sezgisel olarak sahip olmasıdır. Bir başka deyişle, anadili konuşuru bir birey neyi, nerede, kime, ne zaman ve nasıl söylemesi (ya da yazması) gerektiğini bilir, fakat bunu nasıl yaptığını, ancak birisi ona sorarsa bu bilgi üzerinde düşünür. Üstelik bu, yalnızca üretim düzleminde değil, algılama (ya da anlama) düzleminde de geçerlidir. Dolaylı olarak dile getirilmiş bir söz ediminin (Örneğin, “Neden doktora gitmiyorsun?”) anlamına ilişkin bilgiye anadili konuşuru neden-sonuç ilişkisi çerçevesinde değil, sezgisel olarak egemendir. Çünkü bu bilgiyi, ebeveyn gözetimi ve yönlendirmesine rağmen (bu konuda yapılmış bir çalışma için bkz. Becker, 1991), yapılandırılmış bir öğretim etkinliğinin sonucu olarak değil, doğal yollarla edinmiştir. Bu temel özellik, elinizdeki çalışmayı gerçekleştiren araştırmacının beklentisi ile anadili konuşunun

üretimi arasındaki farklılıkta somutlaşmaktadır. Nitekim bizim örneğimizde, hiçbir anadili konusu, belirtilen söz edimini araştırmacının gibi gerçekleştirmemiştir. Buradan yola çıkarak, kendi anadilini yabancı dil olarak yabancılara öğretmek üzere araç geliştiren yazarın, kendi sezgisel ve bireysel kullanım bilgisinin ötesinde, dildaşlarının belli bir durumda, hangi kurallar çerçevesinde, hangi araçları kullandığına ilişkin bir bütüncüye (fr.corpus) sahip olması gerektiği açıkça görülmektedir. Sözünü ettiğimiz bütüncü, örneğin *Türkçede iltifat* söz ediminin tanımını, gerçekleşme stratejilerini ve gerçekleştirilmesini sağlayan dilsel araçları ve bu amaçla sıklıkla kullanılan sözceleri (iltifat söz edimi gerçekleştirmelerini) içeren bir bütüncü olmalıdır. Fransızcada (bkz. Kerbrat-Orecchioni, 1998) bu çalışmanın örnekleri mevcuttur. Bütüncenin varlığı, “öğretilen dil / kullanılan dil” tartışmasında araç (kitap, müfredat, vb) geliştiricinin hedeflerini belirlerken nesnel bir dayanağa sahip olmasını sağlayacak olması bakımından da önemlidir.

Hatalı kullanım oranlarının her iki örneklem topluluğunda da yüksek olması, buna ek olarak, kullandıkları kitapta *hasar giderme isteği*ne yer verilen toplulukta, yer verilmeyene göre hatalı kullanım oranının daha yüksek olması nasıl açıklanabilir? Öncelikle her iki toplulukta da hatalı kullanım oranının görece yüksek olarak belirlenmiş olması kitap değişkeninin temel bir belirleyici olmadığını göstermesi bakımından anlamlı bir bulgudur. Ardından, kitapta açık adına yer verilmenin herhangi bir söz ediminin “etkili” bir biçimde öğretimini güvence altına almadığını göstermektedir. Bu yönüyle, söz konusu bulgu, söz edimi öğretiminin “belirtik” mi “örtük” mü yapılması gerektiğinin üzerinde düşünölmeye değer bir konu olduğunu düşündürmektedir. Öğretim süreci (öğretmen tutumları ve diğer süreç bileşenleri) bu araştırmamızın sınırlılıkları içerisinde yer almadığından, yalnızca bunu söylemekle yetineceğiz. Söz konusu bulgu, son olarak, YDTK öğrencilerin öğrendikleri dile (Türkçe) sınıf dışı bağlamlarda da maruz kalma olasılıklarının yüksek, buna karşılık YDFK öğrencilerinkinin (Fransızca) düşük olma olasılığı “öğrenilen dilin konuşulduğu bağlamlarda bulunmanın söz edimi üretim düzeyini etkileyip etkilemediği” sorusunu akla getirmesi bakımından değerlendirilebilir.

Değerlendirmelerden sonra varabileceğimiz sonuç, kitapta ve araçta bir bilgiye yer vermek, hatta öğretmen kitabında bunun nasıl yapılacağını anlatmak bile, o bilginin uygulayıcı tarafından araç geliştiricinin öngördüğü biçimde öğretileceğini veya uygulanacağını güvence altına almamaktadır. Bu, öğretmenlerin belli bir beceriye ilişkin farkındalık düzeyleri, dolayısıyla yabancı dil öğretmeni yetiştirme ve hizmet içi eğitim izlenceleri çerçevesinde ele alınması gereken bir konudur.

KAYNAKÇA

- Avrupa Birliği Diller İçin Ortak Başvuru Metni (1991), Didier.
- BARDOVI-HARLIG, Kathleen (2005). *Pragmatic and Second Language Acquisition*. KAPLAN, Robert B., GRABE, William, SWAIN, Merrill ve TUCKER, G. Richard (2005). The Oxford Handbook of Applied Linguistics. içinde, s. 182-194, Oxford University Press US.
- BARDOVI-HARLIG, Kathleen (1996). Pragmatics and Language Teaching: Bringing Pragmatics and Pedagogy Together. BOUTON, Lawrence F., Pragmatics and Language Learning. Monograph Series, Volume 7 içinde, s. 21-39.
- BECKER, Judith A (1991). Becker Judith A. (1991) *Pragmatics Skill and The Acquisition of Linguistic Competence*. HOFFMAN, Robert R. ve PALERMO, David Stuart (1991) *Cognition and the symbolic processes: applied and ecological perspectives* içinde s. 327-334, Lawrence ErlbaumAssociates.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013



- BÜYÜKÖZTÜRK, Şener, KILIÇ ÇAKMAK, Ebru, AKGÜN, Özcan Erkan, KARADENİZ, Şirin ve DEMİREL, Funda (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Pegem Akademi Yayınları, Ankara.
- COHEN, Andrew D. (2011). *Learner strategies for performing intercultural pragmatics*. Minne WITESOL Journal Volume 28. www.minnewitesoljournal.org.
- DEMİR, Sema Aslan (2008). *Türkçede İsteme Kipliği*. Grafiker Yayınları, Ankara.
- FUJIMORI, J. ve HOUCK, N. (2004). *Practical Criteria for Teaching Speech Acts*. The Language Teacher, 28 (5), 3-8.
- KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine (1998). *Les interactions verbales 3 / Variations culturelles et échanges rituels*. Armand Colin, Paris.
- KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine (2005). *Les actes de langage dans le discours*. Armand Colin, Paris.
- POLAT, Yusuf (2010). *Yabancı Dil Öğretiminde Söz Edimleri*. A.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- ROBERT, Jean-Pierre (2008). *Dictionnaire pratique de dictatque du FLE*. Editions OPHRYS.
- SEARLE, John R. (2006). *Zihin, Dil, Toplum*. Çeviren: Alaattin Tural. Litera Yayıncılık, İstanbul.
- TROSBORG, Anna (1995). *Requests, Complaints and Apologies*. Yayımlayan Walter de Gruyter.
- YILDIRIM, Ali ve ŞİMŞEK, Hasan (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık, Ankara.

İNCELENEN KİTAPLAR

Yeni Hitit Dizisi

- UZUN, N. Engin (Editör), KURT, Cemil, AYGÜN, E. Nurşen, LEBLEBİCİ, Elif, ALTINKAYNAK COŞKUN, Özden (2009). *Yeni Hitit 1, Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı*. Ankara Üniversitesi TOMER.
- UZUN, N. Engin (Editör), KURT, Cemil, AYGÜN, E. Nurşen, LEBLEBİCİ, Elif, ALTINKAYNAK COŞKUN, Özden (2009). *Yeni Hitit 1, Yabancılar İçin Türkçe Çalışma Kitabı*. Ankara Üniversitesi TOMER.
- UZUN, N. Engin (Editör), KURT, Cemil, AYGÜN, E. Nurşen, LEBLEBİCİ, Elif, ALTINKAYNAK COŞKUN, Özden (2009). *Yeni Hitit 2, Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı*. Ankara Üniversitesi TOMER.
- UZUN, N. Engin (Editör), KURT, Cemil, AYGÜN, E. Nurşen, LEBLEBİCİ, Elif, ALTINKAYNAK COŞKUN, Özden (2009). *Yeni Hitit 2, Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı*. Ankara Üniversitesi TOMER.
- UZUN, N. Engin (Editör), KURT, Cemil, AYGÜN, E. Nurşen, LEBLEBİCİ, Elif, ALTINKAYNAK COŞKUN, Özden (2009). *Yeni Hitit 3, Yabancılar İçin Türkçe Çalışma Kitabı*. Ankara Üniversitesi TOMER.
- UZUN, N. Engin (Editör), KURT, Cemil, AYGÜN, E. Nurşen, LEBLEBİCİ, Elif, ALTINKAYNAK COŞKUN, Özden (2009). *Yeni Hitit 3, Yabancılar İçin Türkçe Çalışma Kitabı*. Ankara Üniversitesi TOMER.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013



Taxi! Dizisi

CAPELLE, Guy, MENAND, Robert (2003). *Taxi! 1. Méthode de français*. Hachette Livre.

CAPELLE, Guy, MENAND, Robert (2003). *Taxi! 1. Méthode de français, Cahier d'exercices*. Hachette Livre.

MENAND, Robert (2003). *Taxi! 2. Méthode de français*. Hachette Livre. Katkıda bulunan: BERTHET, Annie, KIZIRIAN, Véronique.

MENAND, Robert (2003). *Taxi! 2. Méthode de français, Cahier d'exercices*. Hachette Livre. Katkıda bulunan: BERTHET, KIZIRIAN, Véronique.

JOHNSON, Anne-Marie, MENAND, Robert (2004). *Taxi! 3. Méthode de français*. Hachette Livre. Katkıda bulunan: BERTHET, Annie, KIZIRIAN, Véronique.

JOHNSON, Anne-Marie, MENAND, Robert (2004). *Taxi! 3. Méthode de français, Cahier d'exercices*. Hachette Livre.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013





BİR ÖLÜM SOSYOLOJİSİ DENEMESİ BAĞLAMINDA İKTİSADİ HAYATA MEZARLIKLARDAN BAKMAK: SAFRANBOLU ÖRNEĞİ*

*Adem SAĞIR***

ÖZET

Topluluklar, ilk zamanlardan itibaren ölümü ve ona ait dünyayı anlamlandırmaya çalışmışlardır. Bir tarafta ölümsüzlük arzusu ve ölüme karşı duyulan korku ön plana çıkmıştır. Diğer tarafta ise ölüm etrafında gelişen topluluk imajları ve merasimleri söz konusu olmuştur. Ölüm etrafında gelişen bu inanç, ritüel, algılama ve merasimler farklı coğrafyalarda değişik şekillerde günümüze kadar varlığını devam ettirmiştir. Ölüm sonrası yapılan törenlerde, ortak bir dayanışmanın olduğu görülür. Bu törenler insanların sosyal bir etkileşim içerisinde girdiği bir ortamın oluşmasına da kaynaklık etmektedir. Böylece bu durum, törenlerin ve inançların toplumsal işlevi olarak yorumlanır. Bu törenler aynı zamanda bireyin sosyalleşmesine katkıda bulunmakla birlikte toplumsal kültürün kazanılmasına ve bir sonraki kuşaklara aktarılmasında önemli bir görev üstlenmektedir. Ölümün oluşturmuş olduğu en belirgin kültürel motiflerden birisi de mezartaşlarıdır. Mezartaşlarını, Türklerde Balbal dikme geleneğinin İslam kültürüyle birlikte dönüşen kültürel bir biçimi olarak yorumlamak mümkündür. Mezartaşlarında ölen kişinin yaşı, cinsiyeti, mesleği, ekonomik durumu ve soyu gibi bir çok unsurun ön plana çıktığı ve aktarıldığı görülür. Böylece mezartaşına bakarak kişinin ne iş ile uğraştığını tespit etmek ve hayatının kısa bir özetini de bulmak mümkündür. Bu çalışma, temelde “ölüm” etrafında oluşan sosyal tutumlardan hareketle iki başlık etrafında kurgulanmıştır. İlk olarak “ölüm sürecinde ve sonrasında ritüellerin ve kültürel davranışların sosyolojik çözümlemesi” yapmış olan bu çalışma, sonrasında “Safranbolu’da Türk-İslam Kültürü etkisiyle oluşmuş ölüm ve mezarlık kültürüne” odaklanmıştır. Çalışmanın ikinci ayağından Safranbolu’nun geleneksel meslek hayatı, bu meslekleri yansıtan mezartaşlarındaki yazıtlardan yola çıkarak yorumlanmıştır. Çalışmanın en önemli amaç ve iddialarından birisi, mezartaşları üzerinden yapılmış bu yorumlamanın, Safranbolu’nun eski ticari ve sosyal hayatına dair bulguları farklı bir perspektiften çözümlemiş olmasıdır.

Anahtar Kelimeler: Ölüm, Mezarlık Kültürü, Ölüm Sosyolojisi, Mezartaşı, Safranbolu.

*Bu makale Crosscheck sistemi tarafından taranmış ve bu sistem sonuçlarına göre orijinal bir makale olduğu tespit edilmiştir.

** Yrd. Doç. Dr. Karabük Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Sosyoloji Bölümü, El-mek: ademsagir@karabuk.edu.tr



AN ESSAY OF DEATH SOCIOLOGY IN THE CONTEXT LOOKING AT GRAVEYARDS THROUH ECONOMIC LIFE GLASSES: THE CASE OF SAFRANBOLU

ABSTRACT

Ceremonies, beliefs, rituals and similar community activities are the parts of giving meaning to death and its nature since existence of humanity. Ceremonies which made after death are composed of solidarity in a society. These ceremonies are the source of creation of an environment into people's social interaction. This composition is interpreted as the social function of the ceremonies and beliefs. That social function of ceremonies is contribute with the socialization of the individual to social culture plays an important role in the acquisition and transfer of the next generations. In these socialization process, one of the remarkable cultural motifs of death is tombstones. The tombstones can be seen as a cultural form of Turk's Balbal into the Islamic culture. Tombstones have been stand out the ancients' age, sex, occupation, economic status, lineage and son on. By the way, when we look at the tombstone, it is also possible to find a short summary of his/her life identifying economic background of that person. This study is organized around two topics which are consist of "death" basically. First, sociological analysis includes disappearance of cultural behaviors and rituals during and after the process of death has done. After that focused on burial which we can see in Safranbolu graveyard carries the culture of the Turkish-Islamic synthesis. In the second part of the study is interpreted that traditional profession life in Safranbolu based on the inscriptions reflect to the gravestone. One of the most important objectives and claims of the study made out of gravestones in this interpretation is solved from a different perspective that Safranbolu signs of old commercial and social life.

Key Words: Death, Culture of Grave, Sociology of Death, Gravestone, Safranbolu.

1. Giriş Yerine: "Ölüm"ün Sosyal Bağlamına Girmek¹

Topluluklar, ilk zamanlardan itibaren ölümü ve ona ait dünyayı anlamlandırmaya çalışmışlardır. Bir tarafta ölümsüzlük arzusu içerisinde ölüme karşı duyulan korkular ön plana çıkarken, diğer taraftan ölüm etrafında gelişen topluluk imajları ve merasimleri karşımızdadır. Ölüm etrafında gelişen inanç, ritüel, tutum ve merasimler farklı coğrafyalarda farklı biçimlerde günümüze kadar varlığını devam ettirmiştir. Ölüm sonrası yapılan törenler, bir matem havasını yansıtmakla birlikte, ortak bir dayanışmanın oluştuğu ve insanların belli bir sosyal etkileşim içerisine girdiği bir ortamın oluşmasına da kaynaklık etmiştir. Bu süreçler, aynı zamanda ölüme ait törenlerin ve inançların toplumsal işlevi olarak yorumlanabilir. Bir başka ifadeyle bu törenler, bireyin sosyalleşmesine katkıda bulunurken, toplumsal kültürün kazanılmasında ve bu kültürün bir sonraki kuşaklara aktarılmasında da önemli işlevler üstlenmektedirler.

¹ Bu çalışmayı hazırlarken saha çalışmasında birlikte çalıştığımız Ülkü H. İnci'ye ve İsmail Karakuyu'ya ayrıca teşekkür etmek gerekir. Bu çalışmanın ilk bulguları, "Halk Kültüründe İktisat ve Ticaret Uluslararası Sempozyumu" (27-29 Nisan 2012)'nda sunulmuştur. Bu makale çalışması, ilk bulguların gözden geçirilmiş ve genişletilmiş halinden oluşmaktadır.



Fotoğraf: Dr. Adem SAĞIR arşivinden

Ölümün oluşturmuş olduğu en belirgin kültürel motiflerden birisi de mezarların estetize edilmesi ve atalar kültürünün yansıtılmasını amaçlayan mezartaşlarıdır. Mezartaşlarını, Türklerde Balbal dikme geleneğini, Türklerin İslamiyeti kabul edişinden sonra dönüşen bir kültürel ritüel olarak yorumlamak mümkündür. Mezartaşlarında ölen kişinin yaşı, cinsiyeti, mesleği, soyu gibi pek çok unsur ön plana çıkar ve geleceğe aktarılır. Öyle ki günümüzde mezartaşlarına bakarak ölen kişinin dahil olduğu gelir grubunun da izlerini sürmek mümkündür. Böylece ölünün mezartaşına bakarak, kişinin hayatının kısa bir özetini bulmak mümkün olmaktadır. Aslında ölüm ile mezarlıklar arasında kurulan ilişkide ortaya çıkan kültürel bir biçim olarak mezartaşları; merasimlerin ve ritüellerin de içerisine dahil edilebildiği “ölümün bir sosyolojisi”nin yapılabileceği bir gerçeklik unsuru taşımaktadır.

Hazırlanmış olan bu çalışma, temelde bu bağlamdan hareketle iki başlık etrafında kurgulanmıştır. İlk olarak *ölüm sürecinde ve sonrasında ritüellerin ve kültürel davranışların sosyolojik çözümlemesini* yapacak olan çalışma, sonrasında *Safranbolu’da Türk-İslam Kültürü etkisiyle oluşmuş ölüm ve mezarlık kültürüne* odaklanmıştır. Çalışmanın ikinci ayağında ise Safranbolu’nun geleneksel meslekleri ve bu meslekler arasında tabakalaşmanın en üst kademesinde yer alan meslekler mezartaşlarındaki yazıtlardan yola çıkarak yorumlanmıştır. Safranbolu ve çevresindeki mezarlıkların bu bağlamda incelenmesinin temel nedenlerinden birisi, Safranbolu’nun tarihsel olarak oldukça köklü bir geçmişinin olmasıdır. Bu köklü geçmiş, Safranbolu’nun aynı zamanda çeşitli el sanatları ve zanaatların bir meslek formunda ortaya çıktığı yerlerden birisi olarak karşımıza çıkmasına kaynaklık etmektedir. Çalışmanın en önemli amaç ve iddialarından birisi, mezartaşları üzerinden yapılmış bu yorumlamanın, Safranbolu’nun eski ticari ve sosyal hayatına dair bulguları farklı bir perspektiften çözümlemiş olmasıdır.

2. Ölümün Kültürel Pratikleri: Türk Kültüründe Ölüm Algısı ve Ölüm Ritüelleri

Türk toplumunun çeşitli dönemlerde girdiği medeniyet daireleri düşünüldüğünde bütün toplumsal özelliklerinde olduğu gibi ölüme dair ritüel ve merasimlerin de bu bağlamda şekillendiği görülmektedir. Özellikle ilk dönemlerde atlı göçebe kültürde Şamanist inanç unsurları ile İslami unsurların karışımı, Anadolu’da farklı ritüelleri ortaya çıkarmıştır. Türklerin özellikle İslamiyeti kabul etmeleriyle birlikte İslam dininde olmayan çeşitli inanç ve uygulamaları İslamiyet ile uyumlu hale getirerek toplumsal yapıya kattıkları görülmüştür (Bkz. Gumilev, 2002:104). Türklerin

tümünün aynı anda Müslümanlığı kabul etmemiş olmaları, sonradan Müslüman olan kavimlerin beraberinde getirdikleri Şamanist unsurların dini kültürü oluşma aşamasındaki toplumlarda canlanmasına neden olmuştur (İnan, 1995:206). Bu arada Şamanizm, tipik olarak Sibirya'ya ve Orta Asya'ya özgü dinsel bir olgudur (Eliade, 1999:22). Şamanizm, geçmişten bugüne gündelik hayattaki pek çok pratikte karşılığını bulmuş bir inanca dönüşmüştür.

İlk Türk topluluklarının en belirgin özelliklerinden biri -ki bu aynı zamanda Şamanist gelenekler içerisinde de yer almaktadır- ölümden sonra ruhun yaşadığına inanmış olmaları ve üretilen kültürel formların da bu eksende ortaya çıkmalarıdır. Türk topluluklarında ölüm, *“büyük bir felaket ve derin üzüntülere yol açan bir olay”* olarak kabul edilmiştir. Bu nedenle ölüme karşı derin bir korku duyulmuş, mümkün olan tüm imkanlarla ölüme çareler aranmıştır. Altaylılar ve Batı Türklerinde ölüm korkusu, hastalığın insanı pençesine aldığı anda başlar. Onlara göre hastalık, bilimsel olarak salgın niteliğini taşımasına gerek kalmaksızın ölümü getirmektedir. Bu bağlamda odaklanılan nokta, hastalığın sonucudur. Aynı şekilde bir başka Türk toplulukları olan Yakutlar ve Soyotlar'ın, cesedi bırakıp kaçacak kadar ölümden korktukları tespit edilmiştir. Özellikle Şamanların ölüsünden korkulmuştur (Roux, 1999:52-53, 62, 99, 100-104). Süratli ve hareketli bir yaşam tarzına sahip atlı göçebelerde ölüm korkusu daha çok göçüp gitmeden önce dünyaya görünür bir şey bırakmamak endişesinden ileri gelmektedir. İnsanlar alışkanlıklarından zorlukla vazgeçerler. İnsanın alışkanlıklarının başında içinde bulunduğu toplum ve mekân gelmektedir. Ölüm bu alışkanlıkların zorunlu vazgeçişini sağlamaktadır. İnsanların ölüm korkusu bir anlamda alışkanlıklarından vazgeçme korkusudur (Bkz. Roux, 1999:100-105). Bu durum, ilk Türk toplulukların hemen hepsinde karşımıza çıkan bir özelliktir.

Türk kültüründe ölüm sonrası yapılan bazı davranışların da halk arasında yaygın inançlardan kaynaklandığı görülmektedir. Ölü yıkandıktan sonra ters çevrilen kazanların altında üç gün boyunca ölünün ruhu gezerken etrafı aydınlık olsun diye mum yakılması; defin dönüşü eve giderken ölenin yakınlarının, başka biri daha ölmesin diye arkalarına bakmamaları, ölünün soyka denilen kıyafetlerinin ölü diğer dünyada üstsüz başsız kalmasın diye fakir fukaraya bağışlanması, ölünün bu dünyada gözü kalmasın yanında birini götürmesin diye gözlerinin kapatılması çenesinin ruhu yarılmasın içine şeytan girmesin diye bağlanması Anadolu'da yaygın adetlerden birisidir.² Ayrıca bugün Anadolu'da pek çok yerde, ölünün gözünün açık olması, sevdiklerine ya da görmek istediklerini göremediğinden dolayı hasret çektiği ve bu nedenle gözünün açık gittiğine dair yaygın inançlar vardır. Eski Türk topluluklarında farklı şekillerde ortaya çıkan sosyolojik uygulamalar bulunmaktadır.

Yine ölümle ilgili inançlara bakıldığında Göktürklerde bir başka uygulamanın dikkat çektiği görülmektedir. Göktürklerde ölü, oda şeklinde açılan bir mezara oturtulup, eline içki dolu bir kadeh verilir, önüne içki dolu kap konularak defnedilmiştir. Aynı şekilde Göktürkler, ölülerini elbiseleri, silahları ve diğer şahsi eşyaları ile birlikte gömmüşlerdir (Sümer, 1999:74). Sagaylar'da ölüyü defnettikten sonra mezarın sağ tarafına ateş yakıp, ölü aşı için kesilen hayvanların kemiklerini yakarlar, ateşe rakı serperler ve yemek atarlardı. Ayrıca ateş tanrısının bu rakı ve yemekleri ölüye ulaştıracağına inanırlardı. Daha sonra ise eve dönüp yemeye içmeye başlarlardı (İnan, 1995:186). Defin günü mezar dönüşünde davetlilere et ve rakı ikram edilirdi. Mezardan dönenler, yemek yerken ve rakı içerken *“bu anamız İmay tarafına”*³ diyerek evin üst başı tarafına

² Bu konularla ilişkili olarak iki farklı yüksek lisans çalışmasına bakılabilir. Murat PEKERGİL, *Ölüm Olgusunun Din Sosyolojisi Açısından İncelenmesi (Konya Örneği)*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya, 2009; Özlem ÖLMEZ, *Türk Folklorunda Ölüm Üzerine Sosyolojik Bir Çalışma*, Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya, 2008.

³ Bu Tanrı, koruyucu ruhlardandır. Çoğu yerde Umay adıyla geçmektedir.

üç kere rakı saçarlardı. Yedinci günü de mezarlığa giderek mezarın sağ tarafına ateş yakarlardı (Eröz, 1992:79).



Fotoğraf: Dr. Adem SAĞIR'ın arşivinden

Eski Türklerde cenaze törenlerine yağ, cenaze törenini gerçekleştiren kişiye yağcu denilmiştir (Roux, 1999:226). Kimi araştırmacılar yağun üzeri kapatılmadan önce mezarın bulunduğu yerde sona erdiğini; Kaşgari ise cenazeden üç ya da yedi gün sonra yapıldığını belirtmiştir (Roux, 1994:262). Yağa katılan tüm topluluk, geçici olarak kolektif bir hayatı yoğun bir şekilde yaşamaktadır. Törene katılan bütün insanlar, kolektif hayatın tadına en yoğun olarak cenaze ziyafetinde varmaktadır. Cenaze ziyafeti dinsel niteliği olan bir yemektir. Bu ziyafet anında canlılarla ölümlerin birliği dikkat çekicidir. Nitekim yemekler ve içecekler kısmen yenmekte kısmen de çeşitli şekillerde mezara gömülmekte veya bırakılmaktadır (Roux, 1999:277). Eski Türklerce ölüye karşı önemli bir vazife olan aş verme, manevi kültür geliştikten sonra sevabını ölünün ruhuna bağışlamak üzere fakirlere yemek, helva vermek şeklini almıştır (İnan, 1976:154). Ölü yemeği âdeti eski kültürlerde görüldüğü gibi bugünde yaşatılmaktadır Anadolu'da. Anadolu'da kırk ekmeği, kazma takırtısı, ölünün kırkı, kırk yemeği, can aş, zıkkım yemeği, can helvası, hayır, ölü ekmeği, kazma kürek helvası, hayrat yemeği, ölü aş, yiyeceğini etmek, hayırlı vermek, şemşek, köncülü, ölü çöreği, hamur, yağ, soğan, ölü giliği, meyve, lokma, can helvası, yoğurt ekmeği, çay isimleri verilmektedir (Örnek, 1979:88). Görüleceği üzere ölüm öncesi ve ölüm sonrası ritüeller çok farklı biçimlerde karşımıza çıkmaktadır. Paylaşımların yoğun olarak yaşandığı bu tören ve merasimlerin toplumsal yapıyı organize etme özelliği, onların ölüm sosyolojisi başlığı altında değerlendirilmesini zorunlu kılmaktadır.

3. Ölümün Mekân Organizasyonunda Mezarlık Kültürü

Ziyaretgâh, ziyaret edilen yer anlamına gelen mezar, Türkçede eşanlamlı olarak makber, kabir, medfen ve merkad olarak da kullanılmaktadır. Mezarların bulunduğu yerlere ise hazire, mezarlık, mezaristan veya kabristan denilmektedir (Sevim, 2010:63). Mezarlıklar ölünün anısını yaşatmak ya da gömüldüğü yerin belli olmasını sağlamak amacıyla yapılmış olmakla birlikte zamanla mezar biçimleri, süslemeler ve mezartaşlarıyla birlikte bir kültürün oluştuğu mekânları simgeler olmuştur. Eski Türklerde mezar, ölünün ebedi evi olarak geçmektedir. Ölen kişinin maddi durumuna ve sosyal rolüne bağlı olarak kimilerine anıt niteliğinde mezarlar yapmışlardır. Bu tür

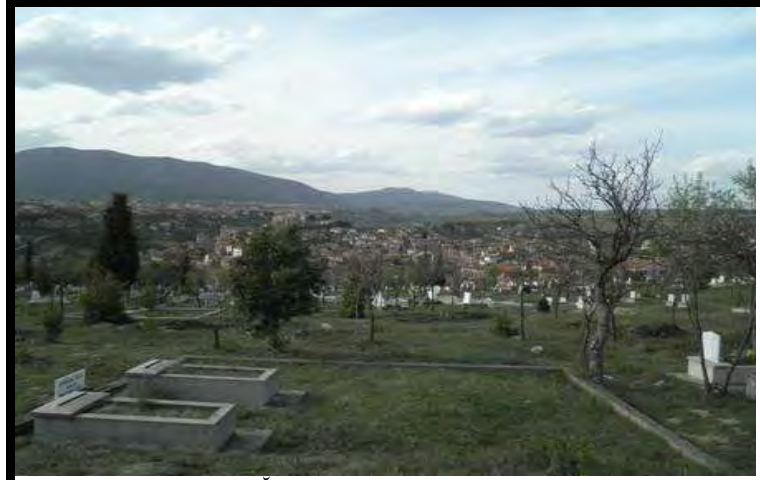
mezarlara “kurgan” adı verilmektedir. Kurganlarda yer alan resimler ve yazılar ölen kişinin kahramanlıklarının gelecek nesiller tarafından daha iyi algılanmasını sağlamaktadır. Mezar taşları diğer bütün sanat eserleri ve maddi kültür varlıkları gibi yapıldıkları çevrenin ve ait oldukları dönemin inançlarının, adet, sanat ve geleneklerinin tarihi bölgesel ve sosyal koşullarının ortak ürünüdür. Mezarın ait olduğu kişinin kimliği mevkii ve hayat hikâyesinin yanında, içinde yaşamış olduğu sosyal çevre, dönemin estetik anlayışı ve modası da mezartaşına yansıyabilmektedir (Bkz. Sevim, 2010; Eldem, 2005).

Türk-İslam kültüründe mezar kültürü, tarihi geçmişi yansıtan önemli kültürel miraslardan birisidir (Karaca, 2001:501). Şamanist Türklerde “*atalar kültü*” ile ön plana çıkan geçmişe dönük saygı ve mezarlara-mezarlıklara verilen önem, Osmanlı ile birlikte gösterişli biçimlerde ve mezartaşlarında kullanılan sembollerle birlikte önemini korumaya devam etmiştir. Mezartaşı geleneğinin Türk topluluklarında farklı biçimlerde uygulandığı görülmüştür (Sevim, 2010:64). Örneğin Uygurlarda kurgan şeklindeki mezarların üzerine bengütaş adı verilen abidevi bir özellik taşıyan büyük bir taş dikildiği, bu taşların etrafına mezarda yatan kişinin hayatta iken öldürdüğü düşman sayısı kadar balbal adı verilen portre karakterinde başları kopmuş heykellerin daire biçimde sıralandığı Orhun Yazıtları’ndan anlaşılmaktadır (Bkz. Karaca, 2001). Türklerin İslamiyeti kabul etmeleri ile birlikte balbal geleneğinin mezar taşlarına dönüştüğü görülmektedir. Türkler böylece, bir taraftan eski mezar geleneklerini devam ettirirken bir taraftan da tabii ve tarihi faktörlerin tesiri ile bir takım mahalli tipler meydana getirmişlerdir. İslamiyet’te mezarların üzerine taş dikmek, isim yazmak ağaç dikmek yasak değildir. Fakat süslü ve dikkat çekici mezarlar yapılması hoş karşılanmamıştır (Karamağaralı, 1972:2).

Mezarlar diğer bütün sanat eserleri ve maddi kültür belgeleri gibi yapıldıkları çevrenin ve devrin inançlarının adetlerinin sanat geleneklerinin iktisadi ve sosyal şartlarının ortak ürünüdür. Mezar taşlarının yapımında çok çeşitli şekiller kullanılmaktadır. Bu şekiller ölen kişinin ekonomik durumu, sosyal statüsü, inanç biçimi, kültürel kökeni gibi değişkenlere bağlı olarak farklılık göstermektedir. Mezar yapımında genel olarak beyaz mermer kullanılmaktadır. Taşlarda özellikle ölünün künyesi ve Fatihâ istekleri belirtilmektedir. Böylece mezartaşları, toplumsal kökenleriyle sosyolojik bir bağlamı yansıtmaktadır. Ölüm sosyolojisiyle ilişkilendirilebilecek bu anlama biçimleri, toplumsal pratiklerinin birçoğunun izlerinin ölüm üzerinden okunması mümkün olmaktadır.

Bu sosyolojik derinliğin geçmişten günümüze izleri sürüldüğünde ilk dikkat çeken olgusal gerçeklik, mezar taşlarının mezarı yatan kişinin sosyal hayattaki statüsünü ve ekonomik sınıfını göstermeye başlamasıdır. Buna göre *ölen kişinin ekonomik ve sosyal durumu iyi ise mezar taşı kitabeleri dönemin en ünlü şairlerine sipariş edilir, yazısı meşhur hattatlarca yazdırılıp, usta hakkaklara*⁴ işletilirdi. Mezar taşlarından kabirde yatan kişinin kadın, erkek veya çocuk mezarı olduğu rahat anlaşılmakta, kadın mezarlarında süslemelerde kullanılan çiçek motifleri dikkat çekmektedir. Erkek mezar taşları da genelde başlıklarından tanınmaktadır. Ayrıca başlıklara bakıldığında mezarın bürokrat, paşa, vezir gibi makam sahibi olup olmadığı da anlaşılır (Bkz. Sevim, 2010). Mezar taşlarındaki tasvirlerde Şamanist Türklerde varlığı tespit edilmiş bütün kutsal motifler ve damgalar, hayat ağacı, çeşitli kuşlar, hançer, kılıç, kalkan, tüfek, musiki aletleri, rozetler vb. maddi kültürel unsurlar yer almaktadır (Gülensoy, 1989:169). Bugün, aynı sembolik işlemlerin sürdürülmeyle birlikte, mermercilik sektörünün mezarlıkları baştan sona sınıfsal farklılıkların belirginleştirildiği modasal göstergelerle örüldüğü görülmektedir. Böylece büyükşehir mezarlıklara girildiğinde mezartaşların, başlı başına sınıfsal göstergelere dönüştüğünü gözlemlemek mümkündür. Aslında bu bağlamıyla mezarlıklar, artık birer pastiştir ve yamalı bohça görünümündedir. Ölümün herkesi eşitleyen yanı, modern tüketim kültürüyle çözülmüştür.

⁴ Ağaç oyma sanatçısı



Fotoğraf: Dr. Adem SAĞIR'ın arşivinden...

Safranbolu mezarlığı, Türk mezar kültürüne paralel bir şekilde şehri tepeden gören bir noktaya yapılmıştır. Ağaç dikiminin ve estetik düzenlemelerin belirgin bir şekilde dikkat çektiği mezarlıkta, mezarların da oldukça geniş aralıklara defnedildiği görülmektedir. Mezarlığın Safranbolu-Eski Çarşı'da sadece orada yaşayanların değil, Karabük'ün genelinde ölenlerin defnedildiği bir alan olması özellikle dikkat çeken bir noktadır.

Türklerde mezarlık kültürünün yansıttığı önemli özelliklerden birisinin de mezarlıkların sosyal hayatla iç içe olmasıdır. Özellikle Osmanlı Devlet geleneğinde belirginleşen bu durum, insana ölümü hatırlatması bakımından dikkate değerdir. Ölümün sosyal yapıyla iç içe olması bağlamında mezarlıkların, camilerin avlusuna, bilhassa kible tarafına, mahallenin bitişiğine veya şehrin havası ve manzarası en güzel olan yerlerine yapılandırıldığı görülmektedir (Kuşoğlu, 1984:16). Görüldüğü üzere Osmanlı döneminde yaygın olarak görülen Cami ve Cami etrafında gelişen ya da doğal çevre ile bütünleşik mezarlıkların önemli öğeler olduğu görülmektedir. Nitekim kimi araştırmacılarca “*mezarların manzarası güzel yerlere yapılmasının Türk insanının tabiat zevkini öldükten sonra da almak istediği şeklinde yorumlanmaktadır*” (Bkz. Karaca, 2001:505). Kuşkusuz burada mezarlıklar üzerinden Doğu-Batı karşılaştırması yapmak da ölümün sosyolojik bağlamını deşifre etmesi bakımından dikkate değerdir. Bu bağlamdan hareketle Batı'daki mezarlıkların Antikçağ'da kent dışında tutulmasına karşın, Ortaçağ'la birlikte definlerin kent merkezlerine ve özellikle kilise içleri ve bahçelerine yönlendiği dikkat çekmektedir. Ayrıca Batı'da uzun bir süre cesetlerin gelişigüzel atıldığı ve zamanla ortaya çıkan kemiklerin toplanarak bu amaçla kurulan kemikliklere taşındığı bir sistem uygulanmıştır (Eldem, 2005:18). Böylece ölüme bakışın toplumlar arası farklılıklar yarattığı ve bu farklılıkların da kültürel pratiklere yansıdığı görülmektedir.

Hazırlanmış olan bu çalışma'nın merkezine yerleştirilen temel tema da mezarlıklardır ve mezarlıkların sosyolojik görünümleridir. Çalışmanın kendisine seçtiği uygulama alanı olan Safranbolu mezarlığı, geçmişi oldukça eskiye giden bir mezarlık olması ve günümüzde hala definler için kullanıyor olması, hem geçmiş döneme ait toplumsal pratikleri hem de bugüne ait toplumsal pratikleri yansıtmaları bağlamında dikkate değer bulunmuştur. Mezarlık, geçmişten bugüne kuşaklararası bağlantıları sağlamlaştırmakla birlikte tarihsel-kültürel belleği canlı tutması bakımından da araştırılabilir bulunmuştur. Safranbolu Mezarlığı, oldukça geniş ve Safranbolu-Eski Çarşı'yı tepeden gören bir arazi üzerine kurulmuştur. Yeşillik alanları ve mezarlıkların geniş aralıklarla düzenlenmesi nedeniyle de dikkat çeken bir özelliğe sahiptir. Mezarlığın geçmişinin Safranbolu'nun tarihi ile özdeş olduğu sözel kaynaklarca ifade edilmekle birlikte çalışmada

kullanılan mezartaşlarının ise 50-100 yıl arasındaki bir dönemli kapsadığını belirtmek gerekir. Seçilen mezartaşlarında özellikle cinsiyet, yaş, meslek ve ölen kişinin sosyal sınıfına dair bilgilerin bulunması özellikle amaçlanmıştır.

4. Araştırmanın Organizasyon Yapısı

Bu çalışma iki aşamada gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın ilk ayağı, ölümün toplumsal içeriğini ve Türk kültüründe ölümün kültürel pratiklere yansıma biçimlerini kapsamıştır. Bu değerlendirmenin yapılmasındaki temel gayelerden birisi, ölümün sosyolojik boyutuna dikkat çekmektir. Diğer bir amaç ise ölüm sosyolojisi üzerinden ölümün, Türklerin kültürel pratiklerinde ve bazı mekansal alanların oluşumunda oldukça belirleyici olduğuna dikkat çekmektir. Bu bağlamda mezarlık ve mezartaşı olgusuna yapılan vurgu ise çalışmanın ana odağına yerleştirilen Safranbolu mezarlık kültürüne geçiş için özellikle kullanılmıştır. Safranbolu mezarlığının seçilmesindeki temel kaygı, Karabük ve çevresindeki mezarlıklarla kıyaslandığında daha geniş bir alana sahip olması ve mezar sayılarının oldukça fazla oluşudur. Kuşkusuz bu fazlalık, görsel ve alansal olarak mezarlığın kapladığı mekansal yerle ilişkili olmakla birlikte mezar sayılarının diğer eski mezarlıklara göre sayıca çok olması da fazlalığın bir diğer kaynağı olarak not edilmiştir. Böylece çalışmanın ikinci ayağı asıl temanın ortaya konulduğu uygulama alanından oluşmaktadır. Çünkü çalışmanın farklılık iddiasını taşıdığı bağlam, ikinci bölümde ortaya konulmuştur. Safranbolu'nun geleneksel meslek hayatı, mezartaşlarında kullanım biçimlerinden yola çıkılarak ele alınmış ve sosyolojik bir bakışa tabi tutulmuştur. Bu bağlamdan hareketle çalışmada görsel etnografi tekniği kullanılmış ve mezarlıkla ilişkili alanı fotoğraflanmış, daha sonra görsel olarak incelenerek hazırlanmıştır.

4.1. Araştırmanın Kullanılan Yöntem ve Teknikler

Etnografi kelimesi, *ethno* ile *graphy* kelimelerinin birleşiminden oluşmaktadır. Ethno; halk, graphy; yazmak, bir şeyi tanımlamak anlamına gelmektedir. Vidich ve Lyman'ın (1994: 23) da işaret ettiği gibi, ethnos, bir insanı, bir ırkı ve kültürel grubu simgeleyen Yunanca bir kelimedir. En temel anlamıyla etnografi ise, bir topluluğun ya da o gruba ait bireyin bakış açısını anlatmanın ve tanımlamanın bir yoludur (Neuman, 2007: 276). Görsel teknolojiyi araştırmalarında kullanan önemli antropologlardan biri de Margaret Mead'tir. Fotoğrafi ve filmi araştırmanın merkezine koyan ilk antropolojik araştırma olarak M.Mead'in "Balinese Character: A Photographie Analysis (Bateson G.- Mead M., 1942)" adlı çalışması örnek gösterilebilir. Araştırmacıların söze dayalı gerçekleştirdikleri çalışmaların sıklığı nedeniyle etnografinin yazılı metinlere dönüştüğünü vurgulayan Mead, gelişen teknolojilerin kullanımının, verilerin tekrar tekrar dinlenerek ya da görerek analizinde avantaj sağladığını ve bu tür kayıt işlemlerinin sıklıkla kullanılması gerektiğini savunmaktadır (Mead, 1995: 10).

Etnografi alan çalışması, üzerinde çalışılan toplumların/toplulukların ilk elden bilgilerinin toplanmasına duyulan ihtiyaçla ortaya çıkmıştır. Daha sonra birbiri ardına yapılan alan araştırmaları ile etnografik alan çalışması, antropoloji ve etnoloji içinde kendi varlığını pekiştirmiştir. Stocking'in (1992:13) aktardığı gibi etnografik alan çalışması antropolog ve etnolog için bir tür olmazsa olmaz duruma yükselmiştir. Etnografik alan araştırmasında filimin ve fotoğrafın kullanılmasının başlangıcı ise Torres Boğazı keşfine giden takımın kurucusu Alfred Cort Haddon (1855-1940) sayesinde olmuştur. Aynı keşifte yer alan Baldwin Spencer ise fotoğrafın ve buna benzer görsellik kaydedici aletlerin bilimde mutlaka kullanılması gerekliliğine vurgu yapmıştır (Grimshaw, 2001:16). Haddon'un yaptığı çalışma, özellikle yerlilerle kurduğu iletişim sırasında yavaş yavaş gitmekte olan bir yaşama tanık olmanın verdiği etkiyi, bilim dünyasına görsel anlamda sunmaktı (Haddon, 1901). Haddon'un fotoğraf ve filmin alan çalışmasında taşıdığı önemi özellikle vurgulaması, daha sonra yapılan çalışmalar için örnek olmuştur.



Fotoğraf Kaynak: Safranbolu kent-tarih müzesinden alıntılanmıştır.

Karabük'ün Safranbolu ilçesinde 79 yıldır semer yapan Mustafa Kemal Ağyaroğlu'nun ölümü gündeme taşınmıştır. Mesleğe 1933 yılında 12 yaşında babası Ahmet Tevfik Ağyaroğlu'nun yanında başlayan 91 yaşındaki Mustafa Kemal Ağyaroğlu, 79 yıl boyunca semercilik mesleğini devam ettirdi. Ağyaroğlu; kendisiyle yapılan bir röportaj sırasında çocukluğundan veri semer yaptığını söylerken sözlerine; "15-20 semerci vardı, hepsini temizledim gittiler. Babam aksiydi beni yaklaştırmazdı sen bilemezsin derdi. Kendi kendime öğrendim, kimseye laf söyletmeden. Eskiden ben haftada 20 semer yapardım. Her tarafa semer sattım. Hayvanların sırtında yara olmazdı, dürüst yapardım. Eskiden çok hayvan vardı, çok satılıyordu, artık almıyorlar" şeklinde devam etmiştir. Ağyaroğlu'nun vefatıyla birlikte ilçede bir zanaat kolunun daha ortadan kaybolması asıl dikkat çeken nokta olmuştur.

Görsel etnografinin sunum biçiminde görüntüyü çeken "bakış açısı" belirleyicidir. Bakış açısı kavramı Burke (2003) tarafından fiziksel ve zihinsel olmak üzere iki biçimde betimlenmiştir. Görüntüyü çekenin fiziksel açısı sonsuzdur. Görütülenecek olan her ne ise görüntüleyenin önüne geldiğinde sayısal açıdan bir görüntü nesnesidir. Görüntüler, aynı zamanda çözülmesi gereken kodlardır. Zihinsel açı ise görüntüleyenin araştırma kaygısına göre şekillenmekte ve fiziksel açının sınırlarının belirlenmesinde önemli olmaktadır. Ancak bu belirlenimin, kuşkusuz sonraki çalışmalar için de kullanılabilecek türden kayıtlar ortaya çıkarması açısından bilimsel ölçütlerle yapılması gerekliliği vardır. Böylece görüntünün temel iddiası, gerçekliğin temsili olmakta ve içerdiği her şeyi tekrar tekrar sunabilme özelliğini taşımaktadır (Yıldırım, 2005). Ruby (1996: 1345), etnografik fotoğrafı, iyi ifade edilmiş teorisi ya da metodu olmayan bir uygulama olarak tanımlamış, Pink (2007: 69), etnografik fotoğrafın etnografaların alanda çalışırken, sistematik olarak ürettikleri fotoğraflar olduğunu vurgulamıştır.

Bu noktadan hareketle hazırlanmış olan bu çalışma da uzun bir zamana yayılmış bir görsel etnografik çalışma denemesidir. İnceleme alanı Safranbolu merkez mezarlığıdır. Yazılı dökümandan çok araştırmacının amacına uygun olarak, belli aralıklarla mezarlıkta yapılan fotoğraflama yöntemiyle veri toplanmıştır. Toplanan verilerde kullanılan zihinsel tutum, Safranbolu ve çevresinde yaygın olan geleneksel mesleklerin mezartaşlarında bulunup bulunmadığıdır. Çalışmada kullanılan etnografik alan üç parçada tasarlanmıştır: hazırlık aşaması (10 gün), etkinlik süreci (5 gün) ve yansımalar (4 gün).

Hazırlık aşamasında Karabük ve çevresinde yer alan eski mezarlıklar gezilmiştir. Safranbolu mezarlığı, fotoğraflama tekniğiyle sayısal ve görsel olarak çözümlenebilecek bir mezarlık olarak tespit edilmiştir. Etkinlik sürecinde doğrudan alana gidilerek fotoğraflama tekniğiyle bilgi toplanmıştır (Safranbolu Mezarlığı). Sayısal veriler, fotoğrafların incelenmesiyle

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013

oluşturulmuş bilgilere dayanmaktadır. Yansımalar sürecinde ise Safranbolu'nun ticaret hayatı taranmış ve görsel olarak günümüzde yaşayan geleneksel meslek hayatları tespit edilmiştir. Bu meslek dalları, aynı zamanda geçmişten bugüne sayısal verilerle izlenmiş ve fotoğraflarla tespit edilen verilerle ilişkilendirilerek verilmiştir. Çalışmanın bu kaygıyla hazırlanması, bu mesleklerin kayboluşuyla yakından ilişkilidir. Kuşkusuz bu kayboluşun arkasında 3 Nisan 1937 yılında Demir-Çelik Fabrikası'nın kurulmasıyla birlikte Karabük'ün tipik bir sanayi kenti formuna dönüşmeye ve Safranbolu'nun da dahil olduğu birçok yerden Karabük merkeze doğru göçlerin başlaması olmuştur. Göçlerin başlatan sanayileşme olmakla birlikte, geleneksel el sanatlarının maddi kazançlarının düşük olması ve buna karşın fabrikada çalışma koşullarının iyi olması göçleri hızlandıran temel bileşenler olmuştur. Böylece usta-çırak ilişkisine göre yürüyen el sanatları ve zanaatlar, yavaş yavaş kaybolmaya başlamıştır.

10 Aralık 2012 tarihinde basına yansıyan “*son semerci hayatını kaybetti*” başlığı da çalışmaya konu olan iddiayı doğrulaması bakımından dikkat değer bulmuştur. Zaman geçtikçe mesleklerin, iki mekanda karşımıza çıktığı/çıkacağı görülmektedir. Bu mekanlardan birisi *tarih ve kent müzeleri*, diğeri ise *mezarlıklardır*. Bu iki alanı birleştiren temel ortaklıklardan birisi, her iki alanda da kaybolan meslek alanlarının görsel olarak sunulma biçimleridir. Böylece bu görsel alanlarda karşımıza çıkacak fotoğraflar, hem etnografik alan çalışmaları için hem de mesleklerin geleceğe taşınması bağlamında önemini hissettirmeye başlayacaktır.



Fotoğraf: Dr. Adem SAĞIR'ın arşivinden

4.2. Araştırma Alanının Tanıtılması: Safranbolu'da Sosyo-Ekonomik Hayat

Safranbolu Batı Karadeniz Bölgesi'nde 10 km.uzatındaki Karabük iline bağlı bir ilçe merkezidir. Safranbolu, Anadolu'da yer alan oldukça eski yerleşim yerlerinden birisidir. Coğrafi niteliği nedeniyle geçmişten bugüne bölgenin doğal, idari ve ticari merkezi olma niteliğini korumuştur. Safranbolu'nun 2000 yıl kadar önce bir İyon prensesi olan Teodora tarafından kurulduğu, bunun için de kente Teodora'nın şehri anlamında Teodorapolis adının verildiği bilinmektedir. Safranbolu, 1196 yılında Türklerin bu bölgeye yerleşmeleriyle birlikte Türk kültürünün şekillendirdiği yerlerden birisi olmuştur. Kentin 1196 yılında fethedilmesinden sonra kentin adı Zalifre olarak değiştirilmiş, Dereköy ve Kıranköy mahallelerinden oluşan dar bir alanda yeniden yapılandırılmıştır. Safranbolu 1354 yılında Candarlılar'dan alınarak Osmanlı topraklarına katılmıştır (Tunçözgür, 1999; Kütükçüoğlu, 2012; Yazıcı, 2010).

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013



Osmanlı döneminde küçük taşra kentlerinin Anadolu'daki ekonomik yaşantı içindeki önemi büyüktür. Bu yerleşmelerin birçoğu önemli ticaret merkezleri arasındaki ticaret yolları üzerinde, malların yüklenip indirilmesi, belirli bir bölgenin soygunculara karşı güvenliğinin sağlanması ve güç koşullarda yapılan uzun ve yorucu yolculuklarda konaklama olanağı vermesi açısından ticaret yolları üzerinde birer kırılma noktası olma niteliği taşımaktadır. Buna ek olarak birçok küçük kent, işlevsel açıdan ticaret merkezleri arasında iş yapan tüccarlara dokumacılık, tabaklama, bakır işçiliği, semercilik ve yemenicilik gibi farklı meslek alanlarının gelişmesine mekan olmuştur. Safranbolu'da geleneksel sanatların gelişmesinde kuşkusuz Osmanlı Devleti'nin önemli etkisi olmuştur ki öncesinde ekonomik hayat, tarım ve hayvancılığa dayanmaktaydı.



Fotoğraf: Dr. Adem SAĞIR'ın arşivinden...

Osmanlı idaresi ile birlikte birçok el sanatı ve zanaat alanı gündeme gelmiştir. Özellikle Anadolu'da uygulanan Ahilik teşkilatı Safranbolu'da uygulanmaya başlamış ve kent merkezinde çeşitli meslek gruplarının çarşıları kurulmaya başlamıştır. Dönemin gereği olarak demircilik, semercilik, nalbantlık ve katırcılık geçerli meslek dalları olarak göze çarpmaktadır. Safranbolu'nun aynı zamanda Kastamonu'ya geçiş güzergahında yer alması nedeniyle kervanlara hizmet veren nalbantlar özellikle dikkat çekmiştir. 16. yüzyılda kent ticaretinin merkezi Tucu Hanı'dır. Bu dönemde dericiliğin yanı sıra dericiliğe entegre diğer meslek dalları da hızlı bir gelişme aşamasına girmiştir. Yine bununla birlikte Yemeniciler Çarşısı (Arasta)'nın bu dönemde kurulduğu dikkat çekmektedir. Görüleceği üzere dönem dönem ortaya çıkan yeni ihtiyaçlar, farklı meslek kollarının Safranbolu'da ortaya çıkmasına kaynaklık etmiştir. Safranbolu'da Cinci Hanı'nın yapılmasıyla birlikte ticaret hayatı farklı bir zeminde gelişerek devam etmiştir (Tunçözgür, 1999; Kütükçüoğlu, 2012; Altınay, 2010).



Cinci Hanı, ilk yapıldığında 60 oda, depo ve büyük bir ahırdan oluşmaktaydı. Cinci Hanı, o dönem Ankara'da yer alan Kurşunlu Hanı'dan daha büyüktür. Bu han 17. yüzyıl ortalarında bölgeler arası ticaretle uğraşan yabancı tüccarların oda kiralayıp acenta olarak kullandıkları bir şehir içi hanıdır. Aynı dönemde 70 binden fazla nüfusu olan Bursa'da Pirinç Hanı benzer işlevi görmektedir. Nüfusu 6 binden fazla olmayan Safranbolu kentinde böyle bir hanın olması kentin ticaret hayatındaki önemini göstermesi bakımından dikkate değerdir. Bu dönemde şehirdeki temel üretim kolu dericiliktir. Bu yüzyılda dericilik üzerine esnaf örgütlenmeleri yoğundur. Bölgede deriyi işleyen tabakhaneler oldukça yaygın bir biçimde inşa edilmiştir. 18. yüzyılda Sadrazam İzzet Mehmet Paşa'nın kente yatırımlarıyla birlikte ekonomik hayat oldukça canlanmıştır. Yaptırdığı dükkanlar ve vakıf hizmetleriyle birlikte sosyo-ekonomik hayatın değişmesinde ve gelişmesinde önemli bir isim olmuştur. Bu dönemde çarşıda meslek kollarının sokak sokak çarşıları kurulmuştur. Bu meslek kollarının çarşıları: semerciler, demirciler, saraçlar, aktarlar, boyacılar, kunduracılar, kasaplar, terciler, sebzeciler, kuyumcular gibi adlandırılmaktadır. Bu dönemde ihracatın da başladığı ve Bartın Limanı'ndan İstanbul'a üretilen ürünlerin gönderildiği tespit edilmiştir (Tunçözgür, 1999)

Safranbolu'da 19. yüzyıl ticaret hayatının en üst noktaya çıktığı bir dönem olarak göze çarpar. Bu dönemde kentte bulunan tabakhanelerin sayısı kaynaklarda 84 olarak verilmektedir. Bu dönemde kentte bulunan 1500 konuta karşın 945 dükkan, 61 kereste işleyen atölye, 84 tabakhane

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013



bulunurken, dericiliğe bağlı olarak gelişen tabaklama, dikicilik, ayakkabıcılık gibi mesleklerle de zengin sınıfların oluşmaya başladığı görülmektedir. 1926 yılında özellikle Rumların yoğun olarak oturdukları Kıranköy kesiminde evlerin bodrum katlarında bulunan şaraphanelerden, Safranbolu'nun bağcılıkta da ön plana çıktığı ileri sürülebilir (Tunçözgür, 1999). Hatta bu dönemde bağ eğlencelerinin ve festivallerinin de dikkat çektiği görülmektedir. Bu festival ve eğlencelerde insanlar bir araya gelir, maniler söylenir, fıkralar anlatılırdı. Böylece sosyal bir etkileşimin de bu eğlenceler etrafında ortaya çıktığı görülmektedir.

Tablo 1. Safranbolu'da Geleneksel Meslek Dallarının Görünümü

Yemenicilik	Debbağlık	Kunduracılık
Kavaflık	Semercilik	Saraçlık
Deri Ticareti	Nalbantlık	Kasaplık
Börekçilik	Kebabçılık	Aşçılık
Pastırmacılık	Fırıncılık	Katırcılık
Hallaçlık	Dokumacılık	Keçecilik
Boyacılık	Urgancılık	Demircilik
Sobacılık	Kalaycılık	Hattatlık
Mücellitlik	Bezirhane	Mühür Kazıclılığı
Keten ve Tahin İmalatçılığı	Kerestecilik	Helvacılık
Şekercilik	Dülgerlik	Yapıcılık
Çekicilik(El tornası)	Manifaturacılık	Emtia Ticareti
Zahirecilik	Hayvan ticareti	Tabakçılık

Kaynak: 1924 Yılı ZAĞFRANBOLU Adlı Risale, Safranbolu Ticaret ve Sanayi Odası

20. yüzyılın başında Safranbolu'da deri işlemek için kurulan fabrika işçi bulamama ve işletme zorlukları nedeniyle işlev göremeyerek kapanmıştır. Ticaret hayatının büyük bir kısmının Rumların elinde bulunması ve 1924 yılında mübadele ile birlikte bu Rumların Safranbolu'da ayrılmaları ticaret hayatının kesintiye uğramasında da önemli bir belirleyici olmuştur. El sanatları düzeyinde üretim yapan bir çok meslek alanı, usta-çırak ilişkisinde gerekli işgücü gereksinimini bulamadığı için kaybolmaya başlamıştır. Asıl büyük işgücü açığı ise Karabük Demir ve Çelik Fabrikaları'na işçi toplanması ile açığa çıkmıştır (Tunçözgür, 1999).

Tablo 2. Meslek ve Sanatların Çalışanlara Göre Dağılımı (20. Yüzyıl)

Meslek ve Sanat	Kişi Sayısı
Debbağ (Derici)	415
Yemenici, Kunduracı, Dikici	430
Tacir, Manifaturacı, İplikçi	135
Keresteci	15
Terzi	10
Demirci	105
Semerci	120
Kalaycı ve Bakırcı	40
Nalbant	80
Kuyumcu	2
Kiremitçi, Tuğlacı, Kireççi	15
Değirmenci	100
Otel ve Hancı	20
Kahveci ve Kiraathane	30
Berber	20
Pastırmacı	25

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013



Mutabiye, Dokuma Tezgahı	120
Şekerci	5
Helvacı	15
Lokantacı	10
Tenekeci	10
Dava vekili	8
Sobacı ve Çilingir	9
Keçeci	10
Zahireci ve Mültezim	35
Saatçi	8
Hırhırcı ve Çekmeci	10
Bez Dokuma Tezgahı	350
Boyacı	15
Marangoz	250
Taşçı Kalfası	25
Bakkal	60
Katırcı ve Beygirci	600
Sebzeci ve Meyveci	3500
Toplam	5.777

Kaynak: 1924 Yılı ZAĞFRANBOLU Adlı Risale, Safranbolu Ticaret ve Sanayi Odası

5. Araştırma Bulgularının Yorumlanması

Çalışmada buraya kadar ortaya koyulmaya çalışılan temel bağlam, “ölüm” etrafında toplumsal bir alan olduğu ve bu alanın sosyolojik bakışla analiz edilebileceği gerçekliğidir. Geçmişten bugüne Türk-İslam medeniyetinde bu alanın izlerini sürmek mümkündür ki ortaya çıkarılacak bu izlek, Batı’nın etkisiyle ortaya çıkan “modernleşme”yle kaybolan bazı kültürel pratik ve tutumları tekrar gündeme taşıyacaktı. Burada özellikle ölümün maddi görüntüleri, modernleşme süreçlerinin en yoğun etkilediği alanlardan birisi olarak karşımıza çıkacaktır iddiasını ileri sürmek mümkündür. Ölümün maddi bileşenleri denildiğinde ise burada özellikle *Mezarlıklar ve defin sonrası uygulamaların* akla gelmesi gerekir. Hazırlanmış bu çalışmada aslında modernleşmenin ya da toplumsal değişimin boyutunu farklı bir perspektifte iki bağlamı bir araya getirerek çözümleme denemesi olarak ortaya çıkmıştır. Çalışmanın diğer bir bölümünde ortaya koyulan Safranbolu’nun geleneksel ticaret hayatının değişimi ve bu değişimi ortaya çıkaran kaynaklar bu iki bağlamdan ilkidir. Diğer ise mezarlık kültürünün toplumsal değişim karşısında değişmeyen yönüdür ki özellikle mezartaşları ile karşımıza çıkan olguyla bu durum somutlaştırılmıştır. Böylece Safranbolu’nun değişen ticaret hayatı, mezartaşlarında yer alan meslek isimleri ile yola çıkılarak etnografik bir çözümlemeye tabi tutulmuştur.

Çalışma süresince bazı sınırlı durumlar, araştırmanın genel bağlamını etkilemiştir. Örneğin eski mezartaşlarındaki meslek formlarının tespit edilmesi; kullanılan taşların kalitesi, yağmur ve soğuk havanın etkisi, mezartaşlarına özen gösterilmemesi gibi sebeplerden dolayı güçleşmiştir. Öyle ki araştırma boyunca eski mezartaşlarının boyandığı ve mezartaşlarının Latince harflerle yeniden yazıldığı tespit edilmiş, bir çok mezartaşının ise bakımsızlıktan dolayı kırıldığı-eskidiği veya yerinde olmadığı görülmüştür. Kuşkusuz bu durum, kültürel mirasın korunması ve gelecek kuşaklara aktarımı konusunda önemli bir eksikliğin oluşabileceğini akla getirmektedir. Araştırmada Safranbolu ve çevresindeki 625 mezartaşı incelenmiş ve bunlarda adı geçen meslekler geleneksel (415) ve günümüz meslekleri (210) olarak iki ayrı başlıkta verilmiştir. Araştırmada Safranbolu ve çevresinde toplam üç mezarlık incelenmiştir. Bunlar sırasıyla Yörük Köyü Mezarlığı, Bulak Köyü Mezarlığı ve Safranbolu Merkez Mezarlığı’dır. Ancak çalışmada özellikle temel uygulama alanı Safranbolu mezarlığı olarak belirlenmiş ve konunun akışı bura etrafında tasarlanmıştır.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013





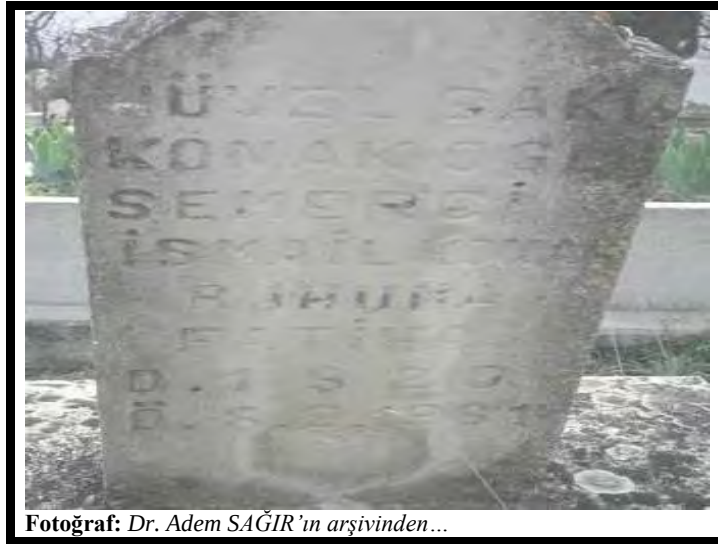
Tablo 3. Safranbolu ve Çevresindeki Mezarlıklarda Geleneksel Meslek Dallarının Dağılımı

Meslekler	Sayı	Yüzde
Debbağ (derici)	102	%24,57
Semercilik ve saraçlık	76	%18,3
Şekercilik (lokum, helva vs)	10	%2,4
Yemenici (kunduracı, dikici vs.)	85	%20,48
Nalbant	37	%8,91
Tacir (Manifaturacı, İplikçi, hayvan ticareti, deri ticareti vs)	53	%12,77
Gıda (Aşçılık, Börekçilik, Pastırmacılık, Zahirecilik, fırıncılık, bakkal, vs)	12	%2,89
Demircilik (kalacılık, bakırcılık, sobacı, çekmeci vs)	11	%2,65
Sebzeci ve meyveci	29	%6,98
Toplam	415	100

İncelenen mezartaşları içerisinde %24,57 ile dabbağ (derici) gelmektedir. Dericilik, Safranbolu'da yaygın meslek alanlarından birisidir. Safranbolu'da dericilik, bakırcılık, demircilik, semercilik, saraçlık, yemenicilik, nalbantlık, keşecilik ve dokumacılık gibi işlenmiş eşya üretimine yönelik zanaat kollarının, eski lonca düzenine uygun olarak ayrı ayrı sokaklarda toplandıkları görülür. Lonca sisteminin temeli, üretim ve ticaret dallarının kendi aralarında ayrı ayrı olarak birer meslek kuruluşu şeklinde örgütlenmeleridir. Yemeniciler Loncası, Demirciler Loncası, Aşağı Tabakhane ve Yukarı Tabakhane Loncası gibi loncalar, günümüzde meslek odalarının karşılığı olup sistematik bir yapıda düzenlenmiştir. Dericilik, çarşının Akçasu ve Gümüş deresinin birleşim yeri "Tabakhane" yerel deyişle "Tabahna" olarak isimlendirilen semtte yer almıştır. Tabakhanenin mescidi ve kahvehanesi günümüze kadar ulaşmış yapılar arasında yer almaktadır.

“Semercilik ve Saraçlık” ile ilişkili mezartaşı sayısına bakıldığında oranın %18,3 olduğu tespit edilmiştir. Burada ismi geçen meslek kollarına bakılığında saraççılık, koşum ve eyer takımları yapan veya satan ya da deri, muşambadan bavul, çanta yapan kişilerin işlerine verilen addır. Ayrıca atlara amut yapma, koyunlara çingirak, kemerlik, hasır işleme, sarka, atlara başlık, hayvan süslemeler, heybe ve buna benzer malzemeleri de yaptığı görülür. Safranbolu’da ulaşımda motorlu taşıtların yaygınlaşmasına kadar devam eden semercilik ve saraçlık, çarşıda semerciler içi ile saraçlar içi sokaklarında faaliyet göstermiştir. 2012 Aralık ayı içerisinde son semercinin vefat etmesiyle birlikte semerciliğin de Safranbolu/Eski Çarşı artık yapılamayacağının göstergesi olmuştur.

Tabloda diğer meslek kollarıyla ilgili bilgi vermek gerekirse; binek hayvanlarının nallanması, yolcu hanlarının içinde ya da ahır olarak kullanılan nalbantlar tarafından yapıldı. Safranbolu’da gezici nalbantlar da bulunmakla birlikte, nalbantlık yaygın geleneksel mesleklerden birisiydi. Çalışmada karşımıza çıkan mezartaşlarının %8,91’i nalbantlara ait olarak tespit edilmiştir. Yemenicilik, incelenen mezartaşlarında %20,48 oranında sonuçlara yansımıştır. Yemeninin ilk kullanıldığı zaman bilinmemekle birlikte çarıktan daha yeni olduğu ifade edilmektedir. Özellikle daha kullanışlı ve koruyucu olduğunda inanılan yemeni, uzun bir süre en önemli ayak giysisi olarak karşımıza çıkmaktadır. Safranbolu’da Osmanlı döneminde sıklıkla askerlerin ayak giysisi olarak kullanılan yemeni, Kurtuluş Savaşı yıllarında Safranbolu’daki tabakhane üretilen deriler yemeniciler çarşısında dikilerek ordunun kısmen ihtiyacı karşılanmıştır.



Fotoğraf: Dr. Adem SAĞIR’ın arşivinden...

Günümüzde uluslararası ve turistik bir değer kazanan şekerçilik ve lokumculuk, Safranbolu’da 19.yy da başlamış ve günümüze kadar gelişerek devam etmiş ticaret alanlarından birisi olmuştur. Bu meslek alanı, mezarlıklarda incelenen mezartaşları içerisinde %2,4 oranında olduğu görülmüştür. Bakırcılık, kalaycılık ve demircilik Safranbolu’da karşımıza çıkan ve bugün de kısmen devam eden zanaatların başında yer alır. Eskiden bakır kapların mutfakta kullanılması nedeniyle bakırcılık ve kalaycılık birbirinin tamamlayan iki önemli zanaat kollarından birisidir. Demircilik ise Osmanlı döneminden günümüze kadar yapıların kabara çivisi, güllap, kapı göbeği, mandalı, tokmağı ve anahtarı vb. bütün demir malzemeleri bu meslek formuyla gündeme gelmiştir. Mezarlıklardaki mezartaşı oranı ise incelenen mezartaşları içerisinde %2,65’dir.

Tablo 4. Safranbolu ve Çevresindeki Mezarlıklarda Diğer Meslek Dallarının Dağılımı

Meslekler	Sayı	Yüzde
Öğretmen	26	%12,38
Şöför	23	%10,95
Muhtar	11	%5,23
İmam	38	%18,09
Bankacı (Veznedar, Banka müdürü vs)	13	%6,19
Terzi	26	%12,38
Sağlık Memuru (ebe, hemşire, doktor, dişçi vs)	32	%15,23
Ormancı	25	%11,9
Aşçı	16	%7,61
Toplam	210	100

Diğer meslek tanımlaması, daha çok günümüzde sıklıkla kullanılan meslek alanlarını kapsamak için kullanılmıştır. Dağılıma bakıldığında mezartaşlarında imamların %18,09 oranında en yüksek oranda olduğu tespit edilmiştir. Dinin toplumsal sistem içerisindeki konumu düşünüldüğünde Safranbolu'nun tarihsel bağlamı içerisinde bu meslek alanının oldukça önemli olduğu dikkat çekmektedir. Diğer meslek dallarının dağılımına bakıldığında ikinci sırada %15,23 oranında sağlık memurunun yer aldığı ebe, hemşire, doktor, dişçi vb. mesleklerin isimlerinin olduğu görülmektedir. Öğretmen ve terzi mesleklerin oranı %12,38 ile karşımıza çıkarken; ormancılık mesleği ile ilişkili mezartaşları %11,9 olarak tespit edilmiştir.

Bahsi geçen bu mesleklerin yanında, mesleğinde başarılı olmuş bazı isimlerin mezartaşlarında yazılan yazılar özellikle dikkat çekmektedir. Örneğin bir mezartaşında “*Karabükün Safranbolu'nun Berber Samisi*”; diğer birinde “*İlbarıt köyü Yusufgil Halkından emekli ilk öğretim müfettişi*”; “*Malatyalı Bakkal*”; “*Safranbolunun Ebe Annesi*”; “*Safranbolu Eşrafından*” şeklinde yazılar bulmak mümkündür. Ayrıca mezartaşlarında babalarının meslekleri ile anılan isimler de tespit edilmiştir. Örneğin “*Boyacı Cemal'in Babası*”; “*Şöför Muzafferin Oğlu*”; “*Yorgancı Fatma Oğlu*”; “*Hattat Hafız Mehmet Oğlu*”; “*Hattat Hafız Mehmet Zevcesi*”; “*Hamamcı Metmetağa annesi*”; “*Sucu Muhiddinin Kayınvalidesi*”; “*Emekli Öğretmen Ata Doğan Eşi*”; “*Ormancı Saim Dalgıç Eşi*” şeklinde biçimler karşımıza çıkmaktadır. Ayrıca farklı olarak “*Kıranköy Muhtarı Bakkal*” şeklinde iki meslek formunun bir arada kullanıldığı modern biçimler karşımıza çıkarken; sadece “*Yorgancı Fatma Hanım*” şeklinde bir mezartaşı; “*Bu nişan taşı Köprülü Kayyimi Dülger adına dikişmiştir*” şeklinde farklı kullanımlar mevcuttur. “*Laz Kasap*” ve “*Malatyalı Bakkal*” şeklindeki mezartaşları ise bahsi geçen bu farklı kullanımların bazılarıdır.

Burada meslek formlarıyla birlikte, geldikleri bölge ya da şehir ile geliştirilen bir aidiyet tanımlaması karşımıza çıkmaktadır. Öyle ki bu tanımlama biçimi bir mezartaşında “*1951 yılında Bulgaristanın şumnu kasabasından göç eden kunduracı...*” şeklinde karşımıza çıkmıştır. Göç süreçleri, bu tür tanımlamaların yapılmasında önemli belirleyicilerden birisidir ki bir çok kent mezarlığında köy köy sınıflanmış mezarlık bölümleri ile karşılaştığı gibi aile mezarlıklarıyla da karşılaşmak mümkündür.



Fotoğraf: Dr. Adem SAĞIR'ın arşivinden.

Sonuç

Ölüm kültürel davranışlar sistemi olarak toplumsal anlamlar taşımakla birlikte bu anlamlarıyla sosyolojik bakışın inceleme konusu olabilmektedir. Ölümün bir geçiş ritüeli olması nedeniyle ölüm öncesi, ölüm süreci ve ölüm sonrası süreçlerde ortaya çıkan davranışlar, törenler, merasimler; mezarlıklar içerisinde oluşan kültürel biçimler ölümün sosyolojik yorumlanmasında önemli noktalar. Hazırlanmış olan çalışma, bu bağlamdan hareketle ölümün toplumsal anlamlarına odaklanmış; sonrasında Safranbolu'da mezarlık kültürünün görünüm biçimlerini incelemiştir.

Çalışmanın hareket noktası, mezar taşları üzerinden Safranbolu'nun geleneksel meslek hayatının değerlendirilmesi olmuştur. Problemin bu şekilde belirlenmesinin temel nedeni Safranbolu'da kaybolan kültürel mirasın iki biçimde karşımıza çıkmasıdır. Bunlardan birisi özellikle Safranbolu'nun ticaret hayatı üzerinden gidilirse geleneksel mesleklerin müzelerde resimlerle ve görsellerle sunulmasıdır. Kültürel pratikler artık kaybolmuştur ve görülebileceği alanlar sadece müzeler haline gelmiştir. Kültürel mirasın karşımıza çıktığı ikinci mekanlar ise mezarlıklardır. Safranbolu'da ticaret hayatı söz konusu olduğunda bu hayatın karşımıza çıktığı alanlardan birisi olarak da mezarlıklar olduğu ileri sürülmüş ve mezar taşlarında yer alan geleneksel meslek formları tespit edilmeye çalışılmıştır. Türk kültüründe yer alan mezar taşlarında mesleklerin bulunması özelliği, Safranbolu'da mesleklerin insanlar tarafından bilinmesi bağlamında önemli bir araç olmuştur.



Safranbolu sürekli göç alan yerleşim yerlerinden birisi olmuştur. Osmanlı döneminde ticaret hayatının geçiş güzergâhlarından birisi olması nedeniyle pek çok insanın uğradığı yerlerden birisi olan Safranbolu’da, insanlar geldikleri şehirlerle bağlarını kopartmamış, bu durum mezartaşlarına da yansımıştır.

Çalışmanın alan araştırması süresince mezartaşlarında tespit edilen meslek formları ile Safranbolu’nun ticaret hayatında önemli rol oynamış geleneksel meslek alanlarının sunulması amaçlanmıştır. Safranbolu’nun Selçuklu’dan başlayan gelişim çizgisi, Osmanlı döneminde üst noktaya çıkmış, sosyal ve ekonomik açıdan bölgenin önemli bir ticaret ve yerleşim şehri olmasına neden olmuş, bu durum Osmanlı’daki pek çok el sanatlarının ve zanaatlarının bir meslek formu olarak ortaya çıkmasına kaynaklık etmiştir. Çalışmada ifade edilen bu bağlam, “niçin Safranbolu?” sorusunun yanıtlanmasında önemli bir açıklama olmuştur. Ancak mezartaşlarının incelenmesi sırasında mezarlık kültürünün diğer kentlerde olduğu gibi yavaşça burada da kaybolmaya başladığı görülmüştür. Özellikle bakımsızlık, değer vermeme gibi farklı bir çok sebepten dolayı pek çok mezartaşı kırılmış ve okunamaz duruma gelmiştir. Kimi mezartaşları da insanlar tarafından üzeri boyanmış, boyanın üzerine Latince harflerle yeniden yazılmıştır. Ayrıca bir çok orijinal mezartaşının mezarlıkta olmadığı ve yerlerine sonradan yapılmış modern mermerlerin koyulduğu tespit edilmiştir ki bu nedenle çalışmada son yüzyıla ait mezartaşları kullanılmıştır. Kuşkusuz burada konunun sosyolojik bağlamı ilgilendirmesinin temel sebebi, ölümün salt bir dini alan olmadığı, aksine toplumsal anlamlarıyla oldukça baskın bir pratikler alanı olduğu gerçekliğine yapılmak istenen vurgudur. Mezarlıklar, bu kültürel pratiklerin bir kısmını yansıtmaları bakımından da önemli kabul edilmiştir.

KAYNAKÇA

- ALTINAY, M. Peruzat (2010): “**Karabük**”, (iç) **Kuruluşundan Bugüne Karabük ve Demir Çelik Sempozyumu (2-3 Nisan 2010) –Bildiriler Kitabı**, Karabük Valiliği Yayınları, Karabük.
- BURKE, Peter (2003): **Afişten Heykele Minyatürden Fotoğrafa Tarihin Görgü Tanıkları**, Kitap Yayınevi, İstanbul.
- ELDEM, Edhem (2005): **İstanbul’da Ölüm Osmanlı-İslam Kültüründe Ölüm ve Ritüelleri**, Osmanlı Bankası Arşiv ve Araştırma Merkezi Yayınları, İstanbul.
- ELIADE, Mircea (1999): **Şamanizm – İlkel Esrime Teknikleri**, Çev., İsmet Birkan, İmge Kitabevi, Ankara.

- ERÖZ, Mehmet (1992): **Eski Türk Dini (Gök Tanrı İnancı) ve Alevîlik Bektaşîlik**, Türk Dünyası Araştırmaları Vakfı Yayınları, İstanbul.
- GRIMSHAW, Anna (2001): **The Ethnographers's Eye: Ways of Seeing in Anthropology**, Cambridge Universit Press, Cambridge.
- GUMILEV, Lev Nikoloyeviç (2002): **Eski Türkler**, Çev., D. Ahsen Batur, Selenge Yayınları, İstanbul.
- GÜLENSOY, Tuncer (1989): **Orhun'dan Anadolu'ya Türk Damgaları**, Türk Dünyası Araştırma Vakfı Yayınları, İstanbul.
- İNAN, Abdülkadir (1976): **Eski Türk Dini Tarihi**, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul.
- İNAN, Abdülkadir (1995): **Tarihte ve Bugün Şamanizm - Materyaller ve Araştırmalar**, 4. Baskı, Türk Tarih Kurumu Basımevi, Ankara.
- KARACA, Faruk (2001): **"Mezar Taşlarına Yansıyan Şekliyle Türk Kültüründe Hayat ve Ölümle İlgili Bazı Değerlendirmeler"**, İslami Araştırmalar Dergisi, cilt:14, sayı:3-4, ss.501-512.
- KARAMAĞARALI, Beyhan (1972): **Ahlat Mezartaşları**, Güven Matbaası, Ankara.
- KUŞOĞLU, Mehmet Zeki(1984): **Mezar Taşlarında Hüve'l-Baki (Mezarlarımız)**. İstanbul.
- KÜTÜKOĞLU, Mehmet (2012): **Türkiyenin İlk Ağır Sanayi Kenti Karabük**, Karabük Valiliği Yayınları, Karabük.
- MEAD, Margaret (1995): **"Visual Antropology in a Dicipline of Wors"**, (edt) Paul Hockings, Principles of Visual Antropology, Mouton De Grueter, New York.
- NEUMAN, Lawrance W. (2007): **Social Research Methods**, Allyn&Bacon, Boston.
- ÖRNEK, Sedat Veyis (1979): **Anadolu Folklorunda Ölüm**, Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Yayınları, Ankara.
- PINK, Sarah (2007): **Doing Visual Ethnography**, SAGE Publication, London.
- ROUX, Jean-Paul (1999): **Altay Türklerinde Ölüm**, Çev., Aykut Kazancıgil, Kabalcı Yayınevi, İstanbul.
- ROUX, Jean-Poul (1994): **Türklerin ve Moğolların Eski Dini**, Çev. Aykut Kazancıgil, İşaret Yayınları, İstanbul.
- RUBY, Jay (1996): **"Visual Antropology, In Encyclopedia of Cultural Anthropology"**, (edi) David L. and Melvin E., Henry Holt and Company, New York.
- SEVİM, Nidayi (2010): **Medeniyetimizin Sessiz Tanıkları**, Kitapdostu Yayınları, İstanbul.
- STOCKING, George W. (1992): **The Ethnographer's Magic and Other Essays in the History of Anthropology**, The University of Wisconsin Press, Wisconsin.
- SÜMER, Faruk (1999): **Oğuzlar –Türkmenler**, 5. Basım, Türk Dünyası Araştırmaları Vakfı Yayınları, İstanbul.
- TUNÇÖZGÜR, Ünsal (1999): **Dünü ve Bugünü ile Safranbolu**, Metaksan, Ankara.
- VIDICH, Arthur and LYMAN, Stanford (1994): **"Qualitative Methods: Their History in Sociology and Anthropology"**, (edt) Denzin&Lincoln), Handbook of Qualitative Research, SAGE Publications, California.

- YAZICI, Erdinç (2010): “**Şehir-Kültür-Kimlik Karabük: Bir Sanayi Şehrinin Doğuş Hikâyesi**”, (iç) **Kuruluşundan Bugüne Karabük ve Demir Çelik Sempozyumu (2-3 Nisan 2010) –Bildiriler Kitabı**, Karabük Valiliği Yayınları, Karabük. Karabük Valiliği Yayınları, Karabük.
- YILDIRIM, İskender (2005): **Ankara ve Tokat İllerinde Yaşayan Bakırcılık Üzerine Görsel Etnografik Bir Çalışma**, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Halkbilim Ana Bilim Dalı, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara.



GÜMÜŞHÂNEVÎ'DE İNSAN FELSEFESİ*

Kamil SARITAŞ**

ÖZET

Ahmed Ziyaüddin Gümüşhânevî, 19. Yüzyılın önemli mutasavvıflarındandır. Onun İslam düşüncesinde ve tasavvuf felsefesinde “insan” merkezi bir konumdadır. O, ideal bir insanın nasıl olması gerektiğini ortaya koymaya çalışmıştır. Bu amacı gerçekleştirirken insanın sadece yetkin yönlerine değil de yeri geldiğinde eksik yönlerine de işaret etmiştir. Bu anlamda insanı gerçekçi bir anlayışla ele aldığı söylenebilir. Ancak şeriat, tarikat, hakikat ve marifetle ilgili görüşlerinden anlaşıldığı kadarıyla idealist insan anlayışına yoğunlaştığını ifade etmek de mümkündür.

Gümüşhânevî’de insan, kozmolojik düzlemde kendisini, ötekini ve Yaratan’ı anlamlandırmaya çalışan bir varlıktır. Ayrıca insan, eylemlerinde ahlakî sorumluluk alan, bütün varlıkları seven ve aynı şekilde bütün varlıkları bilgisiyle anlamlı kılmaya çalışan fiziksel ve metafiziksel bir canlıdır. Nefsin özellikleri onu kendisinden ve Allah’tan uzaklaştırmaya çalışırken, ruha ait özellikler insanı iyiliklere ve Allah’a doğru kanalize eder, kalp ve akıl ise denge vazifesi görür.

Gümüşhânevî, ahlak, inanç, bilinç ve ruhi yükselişe göre insanları kategorileştirmiştir. O’nun insan anlayışında ahlak, sevgi ve bilgi sadece literal olarak ahlak, sevgi ve bilgi değil aynı zamanda kulluktur. Kulluk olarak da kullanılan irfan varoluşun gayesidir. Aynı zamanda din, bilgi, ahlak, sevgi birbirini tamamlayan bir bütündür. Aslında dini ve tasavvufi anlayış, insanî faaliyetler alanına giren bilgi, ahlak ve sevgiyi kuşatmakta, bu hususların teolojik açıdan kurgulanmasını sağlamaktadır. Buna göre farklı niteliklere sahip olan insanın, kompleks bir varlık olduğu görülür.

Anahtar Kelimeler: İnsan, Nefs, Ruh, Kalp, Akıl.

* Bu makale “I. Uluslararası Ahmed Ziyaüddin Gümüşhânevî Sempozyumu”nda sunulan “Gümüşhânevî’nin Câmiu’l-Usûl Adlı Eserinde İnsan Tasavvuru” adlı bildirinin, Gümüşhânevî’nin ahlak, sevgi ve bilgi konusundaki görüşlerinin de ilave edilerek, yeniden gözden geçirilmiş ve genişletilmiş halidir.

Bu makale Crosscheck sistemi tarafından taranmış ve bu sistem sonuçlarına göre orijinal bir makale olduğu tespit edilmiştir.

** Yrd. Doç. Dr., Gümüşhane Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Felsefe ve Din Bilimleri Bölümü İslam Felsefesi ABD, saritaskamil@hotmail.com

HUMAN PHILOSOPHY IN GUMUSHANEVI

ABSTRACT

Ahmed Ziyaeddin Gumushanevi is one of the most important 19th century's mysticals. Human is centrally located in his the idea of İslam and mystic philosophy. He tries to put forward how the ideal human should be. While he performs this purpose, he refers to not only human's excellent properties, but also human's incomplete properties. In this sense, it can be said that he handles human realistically. But, as it is understood his vision of sharia, sect, the truth, the gnostic, it is possible to express that he is concentrated the idealistic understanding of human.

Human in Gumushanevi is an existant who tries to make sense himself, the other and The Created in the cosmological plane. Also, human is a physical and a metaphysical existant who takes over responsibility in his actions, loves whole existence, tries to make sense of all beings with knowledge. While characteristics of nafs are running away human from himself and God, characteristics of soul canalize human into goodness and God, heart and nous serve as a balance.

Gumushanevi categorized the people according to ethics, faith, consciousness and the rise of soul. In human understanding of his, ethics, love and episteme are not only ethics, love and episteme just as literal, but also a worship. At the same time religion, episteme, ethics and love are the whole which is completing each other. In fact, religious and mystical understanding cover episteme, ethics and love in the field of human's activities and they provide to imagine in terms of theology. According to this, human who has different properties is appeared to be a complex existence.

Key Words: Human, Nafs, Soul, Heart, Nous.

Giriş

Sosyal bilimlerin ana konusu insandır. Antropoloji, psikoloji, sosyoloji, felsefe ve tasavvuf gibi alanlarda insana dair konular farklı bağlamlarda ele alınmıştır. İnsanın yaratılışı, mahiyeti, ahlakî bir varlık olup olmadığı, nasıl bilgi edindiği, evrendeki konumu ve kendi içerisindeki bütünlüğü gibi insana dair sorunlar, İlkçağdan günümüze birçok düşünürün gündemini meşgul etmiştir.

İnsan, duyu organları, yeme ve içme gibi bir takım özellikleri nedeniyle “hayvan” kategorisine dahiledilse de, anlama, kavrama, tasarlama, ilgi kurma, sevmeye, bilinçli olma, sorumlu davranma ve bilgi üretme işlevlerini yürütme açısından “nâtık” bir varlık olma özelliğine sahiptir. Bu bağlamda insanın kendine özgü yönlerini ve fonksiyonelliğini anlamak adına çeşitli değerlendirmeler yapılmıştır. Bu değerlendirmelerin oluşmasında ise insanların, yaşanan zaman ve mekanın, kültürlerin ve dinlerin yadsınamaz etkileri olmuştur.

İslam dininin birincil kaynağı Kur'an'daki, insana ilahî ruhun üflenmesi, Allah'ın insana şah damarından daha yakın olması, yaratılmadan önceki ilahî misâk, insanın fiziksel ve metafiziksel yapısı ve değeri, yeryüzünün halifesi olması, her şeyin emrine verilmesi ve emaneti kabul etmesine ilişkin ayetler (32. Secde: 9; 38. Sad: 72; 50. Kâf: 15; 7. A'râf: 172; 64. Teğâbün: 3;

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013



17. İsrâ: 70; 95. Tin: 4-5; 2. Bakara: 30; 6. En'am: 165; 31. Lokman: 20; 45. Câsiye: 12-13; 22. Hac: 65; 33. Ahzâb: 72), diğer yandan ikincil kaynaktaki kendini bilen Rabbini bilmesi ve Âdem'in Allah'ın suretinde yaratılması, ilk yaratılanın akıl olması (Gümüşhânevî, H.1275:9; 1971:90) vb. hadisler dikkate alındığında, bizzat Allah ve Elçisinin insanı merak, araştırma ve cazibe merkezi haline getirdiği görülür.

Kur'an ve Sünnete dayanmakla birlikte, Antik-Yunan, Hint ve İran felsefelerinden yani birikimsel insanî düşüncelerden de yararlanan tasavvuf felsefesi (Smith, 1931; Afifi, 1960), insanın inanç, ibadet ve ahlak alanında zihinsel ve ruhsal bakımdan yetkinliğe doğru yürüyüşünü konu edinir. Jaspers (1981:31; 1995:47-48)'ın felsefeyi tanımlamasına benzer bir şekilde tasavvuf, hakikate giden yolcu ve yolculuğu konu edinir.

Tasavvuf geleneğinde insan iki yönlü bir varlık olarak ele alınır. Birincisi metafiziksel denilen yetkinlik yönü; ikincisi fiziksel denilen eksiklik yönüdür. Tasavvufta seyr u sülûk metodu, nefsin temizlenmesi, erdemin ve aşkın kazanımı gibi teorik ve pratik çeşitli aşamaların varlığı, insanın eksikliğini tamamlayarak kendini gerçekleştirme isteğinden kaynaklanır. Akıl, nefs, ruh, kalp ve bedenden müteşekkil bir varlık olan insan, kendine özgü mevcut niteliklerini bilfiil gerçekleştirdiği zaman Tin Suresindeki "ahsen-i takvîm", niteliklerini eksik veya yanlış yönde kullandığı zaman "esfel-i sâfilîn" kavramının kapsamına girer (Sarıtaş, 2005:95).

Gümüşhânevî, İslam düşüncesinde tasavvuf ve tarikat alanına dair görüşler ileri sürmüş bir düşünür ve düşüncelerini pratiğe dökme uğraşısı vermiş bir aktivisttir. Gümüşhânevî (1971:122)'nin insan felsefesinin oturduğu genel çerçeve şu şekildedir; tasavvuf, ilahî ahlakla ahlaklanmaktan ibarettir. İlahî ahlakla ahlaklanmaktan kasıt, insanın kendisini gerçekleştirmesi, tasavvufî bir ifade ile insan-ı kâmil olma mücadelesidir. Gümüşhânevî (1971:158, 343), bu mücadelenin çerçevesini çizirken dayandığı genel ve zorunlu ölçüt, bir sözün veya eylemin, Kur'an (Şeriat) ve Sünnete uygunluğudur. Kur'an ve Sünnete ilaveten tasavvuf hiyerarşisi içerisinde bâtın ehlinin ölçüsü kutsî nur ile nurlanmış akıl, hâssın (seçkinlerin) ölçüsü tarikat ilmi, ahassın (en seçkinlerin) ölçüsü ise ilahî adalettir.

"Ben cinleri ve insanları ancak bana kulluk etsinler diye yarattım" (51. Zariyat: 56) ayetine vurgu yapan Gümüşhânevî (1971:248), insanın var oluş sebebinin itaat, ibadet ve irfan olduğunu ileri sürmüştür. Ayetteki ibadet veya kulluk etmek anlamına gelen "abede" fiilini, Dahhak ve İbn Cüreyc tanımak anlamında irfan olarak tefsir etmişlerdir (İbn Kesir, 1996:384; Mâverdî, 1992:375). Bu düşünceye paralel olarak Gümüşhânevî, abede fiilini arafe anlamında ele alarak, insanın Yaratan'ı ve yaratılmışları anlamlandırmak için dünyaya geldiğine işaret etmiştir. Bununla birlikte her türlü irfanî faaliyeti var oluşun bir parçası haline getirerek, hayatın irfanla anlam kazanacağını ortaya koymuştur.

Gümüşhânevî (1971:43-49) metafizik bağlamda ele aldığı insanın, sosyolojik ve psikolojik bir varlık olduğu gerçeğini göz ardı etmemiş, ancak düşüncelerini daha ziyade insanın kozmik bir varlık olduğu üzerinde değerlendirmiştir. Öyle ki ruh, nefs, kalp ve akıl yetilerine sahip olan insanın bu yetilerini olumlu anlamda kullandığı zaman farklı kategorik rol model insanların ortaya çıkacağını ifade etmiştir.

1. Kozmik Varlık Olarak İnsan

Tasavvuf felsefesinde bazı mutasavvıflar insan konusunu ele alırken, Meşşâî ve İsrâkî İslam filozoflarının sudûr anlayışını izleyerek insanı, yapısını ve işlevselliğini, kozmolojik çerçeveden hareket ederek açıklamaya çalışmışlardır (Sühreverdî, 2009:116-222; Aydın, 2000:120; Demir, 2009:169-305). Gümüşhânevî (1971:152-153) de aynı geleneğin devam ettiricisi olarak, altı adet tümel varlık skalasının olduğunu ifade etmiştir. Bu skalalar, ahadiyet, vâhidiyet, mücerret ruhlar, melekût âlemi, mülk âlemi ve toplam oluşum mertebesi denilen insan-ı kâmil mertebesidir. Sudûr nazariyesine benzer bir şekilde varlık hiyerarşisinde bir üstteki mertebe bir alttakinin

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013



meydana gelişini sağlamaktadır. Ahadiyet ve vâhidiyet sadece Allah'la, mücerret ruhlar melekût âlemiyle, insan-ı kâmil mertebesi ise bütün mertebelerle ilgilidir. Buna göre varlık hiyerarşisi zorunlu varlıkla ilgili olan ahadiyet-vâhidiyet, ruhanî âlemle ilgili olan melekût âlemi ve fizikî âlemle ilgili olan mülk âlemi olarak ortaya çıkmaktadır. Burada her insanın ilahî vergi yanında kendi çabası ile insan-ı kâmil olma potansiyeline sahip olduğu dikkate alındığında, Gümüşhânevî'nin tasavvuf geleneğine bağlı olarak ortaya koyduğu insan tasavvurunun kompleks olduğu görülmektedir.

İnsan, halk âlemi ve şahadet âlemi olarak adlandırılan, Allah'ın emri, isimlerinin ve sıfatlarının tecellisi ile vasıtasız yoktan yaratılan, oluş ve bozuluş özelliğine sahip mülk âleminde yaşamaktadır (Gümüşhânevî, 1971:101, 140, 386). Mülk âlemi, kademe kademe yaratılmış mümkün âlemler kategorisindedir. İmkan dairesinin aşağı alt yarısı arştan yeryüzüne kadar olan kısım, üst kısmı ise arşın üstüdür. Bu bağlamda mülk ve melekût âlemi arşın altında ve mümkün âlemler kategorisinde (Gümüşhânevî, 1971:100), ahadiyet-vâhidiyet mertebesi ise arşın üstünde (Gümüşhânevî, H.1273:8) zorunlu alem kategorisinde yer almaktadır.

İfade etmiş olduğumuz kozmolojide insanın yeri neresidir? Gümüşhânevî (1971:98), Ahmed Faruk Sirhindî'den insan ontolojisinin on latifeden oluştuğu bilgisini aktarır. Bu latifelerden beşi melekût âleminde, beşi de mülk âleminde. Melekût âleminde olanlar, kalp, ruh, sır, hafî ve ahfâdır. Mülk âleminde olanlar nefis, hava, su, toprak ve ateş denilen unsurlardır. Allah, insanın vücudunu yarattığında, bu latifeleri insan cisminin söz konusu yerlerine yerleştirmiştir. Bu yerleştirme, Allah'ın insana ilgisi ve sevgisi nedeniyle gerçekleşmiştir. İnsanın önemli ve değerli bir varlık oluşunu, mülk âlemine ait olan ve hayvanlarda da bulunan dört unsur ve nefis değil de, melekût âlemine ait olan kalp, ruh, sır, hafî ve ahfâ kuvveleri sağlar. Böyle bir tasavvurda insan fizikî özellikleri açısından mülk âlemine, metafizik özellikleri açısından melekût âlemine ait bir varlıktır. Bu bağlamda kozmik bir varlık olarak insanın ontolojik açıdan iki âlemden de bazı özellikler taşıması onun gizemli bir varlık olmasını sağlamakta, kalp, ruh, sır, hafî ve ahfâ potansiyellerini aktüel hale getirmesi ise onu erdemli insan olmaya yaklaştırmaktadır.

2. Erdem Bakımından İnsan Modelleri

Gümüşhânevî (1971:13-15), tasavvuf geleneğinde görüldüğü üzere, Hakk'a ulaşma çabası veren erdemli insan modellerinin varlığını söz konusu etmiştir. Rol model insanlar işlevselliği ve görünümü açısından hiyerarşik bir yapı arz ederler.

O, inanan insanları bir yandan Kur'an ve Sünnette yer bulan kavramlarla âbid, sâlih, zâhid, sâdık, velî olarak kategorileştirirken (Gümüşhânevî, 1971:80-90), diğer yandan tasavvuf ve tarikat kültüründen edindiği birikimle insanları inancın derinliği ve işlevselliği, ibadetlerin yerine getirilişi, ahlakî kazanım, zihinsel gelişim ve ruhî yükseliş tecrübesine göre avam, seçkin ve en seçkin olarak üç grupta değerlendirmektedir. Avamı kendi içerisinde gruplara ayırmaz iken, seçkin ve en seçkinleri kutup, gavs, imam, evtâd, abdal, efrâd, nücebâ, nükebâ, ümenâ, evliya ve meczûb şeklinde sıralamaktadır (Gümüşhânevî, 1971:13-15). Bu tasavvufî sınıflamada Allah'ın isimlerinin ve sıfatlarının farklı kişilerde farklı şekillerde tezahür etmesinin nazara alınması (Gümüşhânevî, 1971:18-28), sınıflamanın şeriattan ziyade tarikat, hakikat ve marifet anlayışları bağlamında ortaya konulduğunu göstermektedir.

Hiyerarşik yapıdaki kişilerin her biri, kapasite ve konumuna göre bir yandan dinin isteklerini en üst düzeyde yerine getirmeye çalışırken, kutup başta olmak üzere âlemi ve insanların işlerini düzenlemelerindeki görevleri de birbirinden farklılık arz etmektedir (Gümüşhânevî, 1971:13-18). Sudûr teorisinde felekler denilen melekî varlıklar âleme etki edip olağanüstü işleri yerine getirir. Gümüşhânevî'nin de bağlı olduğu tasavvuf anlayışında ise düzenliliği ve işleri, hiyerarşik yapıdaki erdemli insanlar gerçekleştirmektedir.

Gümüşhânevî (1971:198), Hak yolcularını tarikat ve tasavvuftaki eğiticilik açısından da müşit ve mürit olarak iki kısımda değerlendirmektedir. Müşit, her halükarda orta yolu tutan, güzel huylu ve eğitici kişidir. Mürit ise talebedir. Müşit, tarikat yoluna girmek isteyen müride yol gösterir, onun bu yolda kendini gerçekleştireceğine kanaat getirirse, seyr u sülûk metoduna tâbi kılar. Hak dışındaki varlıklardan zihnen uzaklaşmasını sağlamaya çalışır. Eğer tarikat yolunda yürüyemeyeceğine inanırsa, kişiyi kabiliyetine eş değer bir sanata yönlendirir ve onu “sebeplerle” meşgul eder. Neticede mürit tarikata kabul edilse de edilmese de, onun gelişimine uygun bir seçenek sunulur.

Tasavvuf ve tarikata göre yapılan sınıflamalarda en üst sırada bulunan kişi insan-ı kâmil olarak adlandırılır. İnsan-ı kâmil berzaha ait imkan ve vücûbu bir araya getiren hakikati elde etmiş kimsedir. Şeriat, tarikat ve hakikat ilimlerinde zirvededir. Tasavvufun önemli konusu olan nefsleri, hastalıklarını ve çarelerini bilir (Gümüşhânevî, 1971:152). İnsan-ı kâmil, aklî, nefsî, küllî ve cüzîlik yönünden ilahî ve kevnî bütün mertebeleri kendisinde toplamış, bütün esmâ ve sıfatların tecellilerine mazhar olmuş kişidir. Bu nedenle Allah'ın yeryüzünde insanları terbiye ve irşat etmek için halife olarak görevlendirdiği örnek, seçkin bir uyarıcıdır (Gümüşhânevî, 1971:194-195).

İslam dünyasında değil, Batı'da da eskiden beri örnek insan, seçkin insan, üstün insan realitesi vardır. Bir bakıma bütün toplumlarda böyle bir düşünce görülmektedir. Felsefede Nietzsche ile birlikte üstün insan veya üst insan şeklinde bütün felsefecilerin dikkatini çekecek boyutlarda bu mesele gündeme gelmiştir. Ondan sonra üstün insan düşüncesi Batı düşüncesinin üzerinde en çok yazdığı ve en çok tartıştığı konulardan biri halini almıştır. Batı düşüncesinde Nietzsche'de kristalleşen üstün insan, tasavvufun 10 asrı aşkın bir zamandır geliştirdiği insan-ı kâmil kavramıyla karıştırılmamalıdır. Çünkü aralarında bu çalışmanın boyutunu aşacak derecede temel bazı farklılıklar mevcuttur. Öztürk (1989:101-102)'e göre üstün insanla insan-ı kâmilin en bariz farkı, ilkinin bir tahakküm, tagallüp, tasallut ve tekebbür kudreti halinde tasavvur edilmesidir. İnsan-ı kâmil ise bir merhamet, şefkat ve sevgi unsurudur. Pratik manada Batı insanının idealinde kristalleşen üstün insan, ayaklarını başkalarının tepesine basan ve meziyeti sadece bu olan bir tiptir. Halbuki İslam tasavvufunun insan-ı kâmilini ayaklarını bütün insanlar gibi yere basan ve insanlarla göz göze kucak kucağa ve omuz omuza beraber yaşayan ve onlara hizmet eden bir kişiliktir.

Gümüşhânevî (1971:103) erdeme dayanan insan sınıflamasını her insanın anlayamayabileceğini düşünmektedir. Çünkü insan modelleri akrabiye göre yapılmaktadır. Akrabiyet hali ise akıl tarafından anlaşılamaz ve anlatılamaz. Zira akrabiyet, insanın aklını aşar (verâe'l-akl) ve keşfi bilgiye aittir. Bu nedenle yetkin insanların ve onlarla ilgili konuların eleştirilmesi doğru değildir.

İnsan-ı kâmil veya diğer modeller, insanî çerçevede bazı metafiziksel varlıkları ve durumları keşfedebildiklerine göre, insanın metafiziksel açıdan diğer canlılardan ayırt edici özellikleri var demektir. Tasavvuf ve felsefede insanın ontolojik ve fonksiyonel açıdan farklılığı, nefis, ruh, kalp ve akıl bağlamında metafiziksel açıdan değerlendirilmektedir.

3. Metafizik Açıdan İnsan

Metafizik açıdan insan, nefis, ruh, kalp ve akıl niteliklerine sahiptir. Bu bölümde bu niteliklerin fiziksel görünüm arz eden insandaki nasıllığını ve işlevselliğini inceleyeceğiz.

3.1. Nefs Yönünden İnsan

Tasavvuf felsefesinde insanı cazibe merkezi haline getiren hususların başında nefis ve ruh sahibi bir varlık olması gelir. Zira insan ruh, nefis ve bedenden müteşekkil bir varlıktır (Gümüşhânevî, 1971:386). Mutasavvıfların, insan konusuna bakışını öncelikli olarak “nefsini (nefsehû) bilen Rabbin bilir” şeklinde rivayet edilen hadis belirlemektedir. Gümüşhânevî de genel anlamda bu hadisten hareket etmektedir.

Ona göre nefsi bilmek farz-ı ayındır. Bir yönden Rabbi bilmek nefsi bilmeye bağlıdır. Nefsini bilmeyen Rabbini bilemez, O'na kulluk da yapamaz. Öte taraftan Rabbe kulluk da farz-ı ayındır. Çünkü Allah “Ben cinleri ve insanları ancak bana kulluk etsinler diye yarattım.” (51. Zariyât: 56) buyurmaktadır. Bir şey ki, farz kendisine bağlı olarak yerine getiriliyorsa, o şey de farzdır. Bu prensipten dolayı nefsi bilmek farz-ı ayındır. Buna göre “nefsini bilen Rabbini bilir”, hadisinden dolayı nefsin bilinmesi, Allah'ı bilmenin kapısıdır. Farklı bir yaklaşımla Allah'tan cahil olmak haram, Allah bilgisi ise vaciptir. Allah, nefsi bilmekle bilindiğine göre, nefis bilgisini edinmek de vaciptir. Eğer bir insan, can bedeninde iken nefsini bilmezse, can bedenden ayrıldıktan sonra da nefsini bilemez. Dolayısıyla Rabbini de bilemez. O zaman “bu dünyada kör olan ahirette de kör olur.” (17. İsrâ: 72) Üstelik nefis hakkında bilgisi olmayan kişinin onunla cihat etmesi de mümkün değildir. Bu nedenlerden dolayı kişinin nefsini bilmesi zorunludur (Gümüşhânevî, 1971:271).

İnsanın hakikate ulaşmasında kendini ve Rabbini anlamlandırması için nefsin çözümlemesi gerekir. Ancak nefis bilinebilir mi? Ona göre nefsi, nazarî akıl yoluyla bilmek mümkün değildir. O, Allah'ın kulunun kalbine attığı bir nur ile bilinebilir. Allah, bu nuru Şeriat ipine sarılan, Sünnetlere uyan, riyazet ve devamlı mücahede ile dünyadan tamamen uzaklaşan, cüzî güçten kendini soyutlayan, nefsinin aşağılık sıfatlardan temizleyip güzel ahlakla vasıflanan kişinin kalbine lütfeder. Kişi, bu nur ile nefsini bilir, sonra da Rabbini bilir (Gümüşhânevî, 1971:271). Gümüşhânevî, kalbe atılan nurun akıl olduğunu ifade ettiğine göre, Gazâlî (1986:122) gibi akıllı nur olarak adlandırdığını gibi, Kant (Krş. 1999) gibi metafizik konuların teorik akıl ile değil de pratik akılla bilinebileceğini ifade etmiş olabilir.

Gümüşhânevî (1971:269)'nin dinin hayata yansıtılması sonucu edindiği bilgilere göre nefis; hayat kuvvesini, his ve iradî hareketi taşıyan buharlı latif bir cevherdir. Nefsin cevher olduğu düşüncesi Kindî (2006a:249), Fârâbî, İbn Sînâ ve İbn Miskeveyh gibi İslâm filozoflarının görüşleriyle örtüşmektedir. Nitekim bu filozoflar Aristoteles'in nefis tanımını kabul etmekle birlikte, Platon kaynaklı bir tanım olan nefsin rûhânî bir cevher olduğu fikrinde de müttefikler (Kaya, 1995:151-152; Durusoy, 1999:325-326; Saritaş, 2012:156).

Gümüşhânevî (1971:159, 269, 386)'ye göre hikmet ehli, nefsin hayvânî ruh olduğunu ifade etmiştir. Bu ruh, beden ile nefs-i nâtika olan kalp arasında bir vasıta. Hakikat ehline göre nefis, ruh ve kalp hepsi aynı anlamdadır. Bu da bilinen et parçası ile ilgilidir. O, hakikat ehlinin tanımı hususunda Gazâlî (t.y.:10-13)'yi izlemektedir.

Gümüşhânevî, farklı varlıklarda farklı şekillerde tezahür eden nefis türlerinin olduğunu ortaya koymaya çalışarak bitki, hayvan, insan ve feleklerin nefisleri olduğunu ileri sürmüştür. Ona göre nefs-i nebâtî tabîî cismin yeni doğum yapması, çoğalması ve gıda alması hususundaki ilk yetkinliğidir. Nefs-i hayvânî, tabîî cismin teferruatı bilmek ve irade ile hareket etme konusundaki ilk yetkinliğidir. Nefs-i insânî, tabîî cismin ilk kemali olup bu idrakle küllî işleri bilir ve fikri işleri de akleder. Nefs-i nâtikâ, maddeden mücerret olup, nefis fiil yaparken ona yakındır. Felekî nefisler de böyledir (Gümüşhânevî, 1971:269). Bu nefis türleri birbirlerine zıt olmaktan ziyade Meşşâilerde olduğu gibi bitkiden insana doğru gelişmekte ve birbirini tamamlamaktadır. Nefs türleri ve her bir nefsin bulunduğu cismin yetkinliği olarak tanımlanması Aristoteles (2000:65-66), Afrodîsî (1947: 289), Kindî (2006b:185-186), İbn Sînâ (1952:55-56) ve İbn Rüşd (2007:40)'de var olan bir düşüncedir (Saritaş, 2012:148-151; Uludağ, 2002:294).

Gümüşhânevî (1971:212, 247, 266-269), nefsin tanımını ve türlerini felsefenin verilerinden yararlanarak ortaya koymuştur. Ancak insanî nefsi ele alırken Kur'an ve tasavvufî gelenekten de yararlanmıştır. Ona göre insanî nefis bir tanedir, ancak nefis her insandaki nefsin tavırlarına, cinslerine, ahlakî ve zihnî durumlarına göre farklı özellikler ve buna bağlı olarak da farklı isimler kazanır. Bu çerçevede insanî nefsi, emmâre, levvâme, mülhime, mutmainne, râziye, marziyye ve

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013



kâmile olarak sıralamıştır. O, (1971:98), genel anlamda avamın nefsi olarak emmareyi, seçkinlerin nefsi olarak levvameyi, en seçkinlerin nefsi olarak mutmainne ve kamileyi ele almıştır. Buna göre nefs-i mülhime levvamenin, râziye ve marziyye ise mutmainnenin sıfatları olarak kabul edilmiştir.

Nefs-i emmâre şerrin yatağı, kötü huyların ve kötü fiillerin kaynağıdır. Emmâre gaflet halinden kalp nuru ile aydınlanınca nefs-i levvâme ortaya çıkar. Bu mertebede ne zaman ki günah sadır olsa, kişi nefsini ayıplar ve tövbe eder. Bu nefis uyanınca ilahi yön ile yaratılış gerçekleri arasında gidip gelir, halini düzeltmeye başlar ve Rahîm olanın kapısına dönüş yapar. Nefs-i mutmainne ise kalp nuru ile nurlanması tamamlanmış olan nefstir. Öyle ki kötü sıfatlardan uzaklaşmış, güzel huylarla ahlaklanmış, tümüyle kalp cihetine yönelmiştir. Her türlü pislikten temizlenmiş, ibadetlere devam edip, İlahî Hazret'te sükûn bulmuştur (Gümüşhânevî, 1971:159-160). Bütün bu nefis mertebelerini aşarak nefs-i kâmile mertebesine ulaşan kişi yeryüzünde değerli bir varlık haline gelir. Allah ve halk için sevgili olur. Beşeriyeti melekliğe dönüşür. Akıllı his olur, gözü şühûda erer. İçindeki iyilikler zâhîr olur ve yüceliklerin en yücesine yönelir. İşte büyük mutluluk budur (Gümüşhânevî, 1971:213).

Gümüşhânevî sadece nefsin özelliğini ve hangi aşamalardan geçtiğini ortaya koymamış, aynı zamanda bu konuda çözümler de üretmiştir. Ona göre mutasavvıfın amacı Hakk'a yakınlıktır. Bu yakınlığın, nefsin bulunduğu duruma göre yedi engelleyicisi vardır. Bu engelleri aşarak tasavvuftaki makamlara ulaşmak için kişinin emmâre adlı nefis derecesinde kelime-i tevhîd, levvâmede Allah ismini, mülhimede Hû ismini, mutmainnede Hay ismini, râziyede Kayyum ismini, marziyyede Rahmân ismini, kâmilede ise Rahîm ismini belli bir sayıda zikir edinmesi gerekir (Gümüşhânevî, 1971:212). Öte yandan nefsin kurtuluşu için zikir yanında konsantrasyon da gereklidir. Ona (1971:357) göre nefis önce hissî ve ruhanî amelleri düşünür. Bunu takiben fânî olan her şeyi terk ederek kendi aşağılatıcı makamına yönelir. Böylece nefis, hissî ve maddî olan vasıflarından soyunur ve ruhanî ve güzel vasıflarla bezenir. Ayrıca nefsin kendisine uygun kemâle ulaşamamasının engeli, bedeni işlerle ve maddî şeylerle uğraşmasıdır. İşte bu durumda nefsini bilmek isteyen ve Rabbinin nurlarını görmek isteyen kimsenin bedeni kuvvetlerle ilgisini kesmesi ve cismani hislerle bağından kurtulması gerekir. Bu da nefsini ibadete vermekle ve riyazet yoluyla cismini hafifletmek suretiyle gerçekleşir. Buna göre nefsin kötülüklerinden kurtulmak için ibadet, zikir ve iyi şeylere odaklaşmak gereklidir.

Görüldüğü üzere Gümüşhânevî nefsin bilinmesi konusunda akıl yürütmeler yapmış, nefsin varlıklara göre tanımı konusunda filozoflardan yararlanmış, insanî nefsi ise Kur'an ve tasavvuf geleneği bağlamında da ele alarak eklektik bir düşünce ortaya koymuştur.

3.2. Ruh Yönünden İnsan

Gümüşhânevî'ye göre ruh, Allah ehlinin kullanımında mücerret insanî latifenin kendisidir. Tıp ehlinin kullanımında hayat, his ve hareket kabiliyeti olup, kalpte doğan latif bir buhardır. Öyle ki Tıp ilminde ruh, nefis diye adlandırılır. Ancak ruh ile nefis arasında her türlü özellikleri idrak eden kalp vardır (Gümüşhânevî, 1971:134, 386). Hikmet ehline göre ruh, nefs-i nâtıkadır. Hak ehline göre nuranî bir cevher, ruhanî bir hakikattir. Rabbinin ve sıfatlarını müşahade eder. İnsanî ruh, hayvanî ruhun (nefsin) üzerine bindirilmiş ilmî ve idrakî haiz emir âleminden inmiş bir latifedir. Ruh, ilk akıl ve Muhammedî hakikattir. Allah'ın kendi sureti üzere yarattığı ilk varlıktır. Ruh, bazen bedene bağımlı bazen de mücerrettir. Bu nedenle zatı itibarıyla âlimdir ve mücerret şeyleri idrak eder. Cevherlik bakımından nefis, nuraniyet bakımından ilk akıl olarak isimlendirilir. Onun özünü sadece Allah bilir, akıl onun kühnünü anlatmaktan acizdir (Gümüşhânevî, 1971:356). Buna göre ruh, nefis, nefs-i natika, cevher, ilk akıl gibi anlamlara gelir.

Ruh ve nefsin ikisi de mahiyet olarak manevî cevherdir. Ancak Gümüşhânevî (1971:98) yukarıdaki söylemlerinden farklı olarak ruhun âlemi melekûtta, nefsin âlemi mülkten olduğunu ifade eder. Aynı düşünce Hallacı Mansur ve Abdurrahim Karahisarî (384:21a; 281:67b)'de de

mevcuttur. Buna göre ruh, melekût âleminde olduğu için Hakk'ın birliğine giden yolda vasıta, nefis ise kesret âleminde olduğu için Hakk'a giden yolda birliğe ulaşmadaki engellerin ve perdelerin kaynağıdır. Nefsin mülk âleminde, ruhun melekût âleminde olması düşüncesi, Kur'an'daki nefis ve ruh ile ilgili ayetlerin (12. Yusuf: 53; 75. Kiyamet: 2; 89. Fecr: 27-28; 15. Hicr: 9; 17. İsrâ: 85; 38. Sad: 72) mesajlarından, İslam Meşşâî filozoflarına benzer bir şekilde ruh beden ilişkisinin zorunluluğundan ve kötülük problemini çözmeye kaygısından kaynaklanma ihtimali vardır. Yoksa Gümüşhânevî'nin nefis, ruh, kalp ve aklın birbiriyle ilgisi konusundaki ifadelerine bakıldığında nefsin mülk âleminde olma ihtimali zor görünmektedir.

Ruh ve nefsi tanımlarken görüldüğü üzere, ikisi de kalpte meydana gelen latif bir hayat kuvvesi olarak kabul edilmektedir. Ancak bunlar iki ayrı hayat kuvvesi midir, yoksa aynı hayat kuvvesinin iki farklı yüzü müdür? Gümüşhânevî (1971:159, 356, 386), nefsi felsefî ve tıbbî anlamda ele alırken, Nur suresinin nurla ilgili ayeti bağlamında incelerken, nefis ve ruhun aynı kuvve olduğunu, tasavvufî anlamda ele alırken ise aynı kuvvenin farklı yüzleri veya farklı kuvveler olduklarından söz etmektedir. Bu nedenle Gümüşhânevî'nin eserlerinde bu sorunun çözümü kavuşturulamadığı söylenebilir.

İslam düşüncesinde ruhun ezeli olup olmadığına dair çeşitli tartışmalar mevcuttur. Gümüşhânevî bu tartışmada ruhların yaratıldığı görüşündedir. Zira ona göre ruhun evveli yoktur, diyenler büyük hata etmişlerdir (Gümüşhânevî, 1971:386). Ruh konusunda ruhun ezeli olup olmaması yanında, ruhun bedenle ilişkisi de önemlidir. Öyle ki insanı yanlış anlamamanın temelinde doğru olmayan ruh ve beden telakkisinin yattığını ifade edilebilir (Aydın, 2000:125). Gümüşhânevî'ye göre Allah, ruhta zatı, sıfatı ve esması ile tecelli etmiştir. Ve ruhu zatı ve sıfatı için tam bir mazhar kılmıştır. Ancak kesin olan şey, bu cismani beden onu gölgelemekte ve bulandırmaktadır. Zira bu cismani bedende muhtelif kuvveler ve çeşitli hisler vardır. İşte bu kuvve ve hisler onu Allah'ın zatını bilmekten alıkoymakta ve Rabbinin müşahedesinden engellemektedir. Eğer insanın bu his ve kuvvetlere ilgisi olmasaydı, ruh Allah'ı zat ile bilir, melekût âleminin ahvalini idrak eder ve Rabbinin müşahade ederdi (Gümüşhânevî, 1971:356-357). Bedenin ruhun gerçeği anlamasında engel olması düşüncesi, tasavvuf geleneğini yansıttığı gibi, esas anlamda Platoncu yaklaşımı refere etmektedir (Platon, 1989:80; Arslan, 2006:359-378).

Ruh ve beden birbirinden ayrı varlık tarzları olduğuna göre ruhun bedenden ayrılması veya ruhun ölümsüzlüğünden söz edilebilir mi? Gümüşhânevî, ruhun ölümsüzlüğü problemini ele alırken, ruh ve nefsi aynı anlamda kullanmaktadır. Ruh, bedende gözüken bir cevher olup, ölüm anında onun ışığı bedeninin içinden ve dışından kesilir (Gümüşhânevî, 1971:386). “Allah yolunda öldürülenleri sakın ölümler sanma. Bilakis onlar diridirler.” (3. Al-i İmran:169) ayetine göre ruhun bedenden ayrılması, ölmek olarak düşünülür, ancak ruh kendine özgü olarak ebedidir (Gümüşhânevî, H.1275:386). Öyle ki ruhun ebedi olması düşüncesi, doğrudan doğruya eskatolojik inancın zorunlu şartı olmasına dayanmaktadır (Gümüşhânevî, 1971:98). Buna göre ölüm, ruhun bedenden ayrılması ve farklı bir yaşamsal boyuta geçmesidir.

Gümüşhânevî, tasavvuf geleneğine bağlı olarak bir de ruhun ölümünü batınî ve dünyevî (zâhirî) anlamda değerlendirmiştir. Ona (1971:156-157) göre ehlullah, nefsin bütün istek ve arzularının sönmesine ölüm demiştir. Nefs arzularından engellenince, kalp tabiatı ve sevgisi ile kendi âlemine döner. Bu, kuds ve nur âlemdir ve asla ölüm kabul etmeyen zati hayattır. Eflatun, bu ölüme şu sözle işaret etmiştir; “irade ile öl, tabiatla yaşarsın.”

Gümüşhânevî'nin ruhu ve nefsi bazen aynı anlamlarda ele alması, ruh-beden birlikteliğine ilişkin düşünceleri, hayvanî nefis, ilk akıl, küllî nefis, gibi tanımlamaları İslam filozoflarını özellikle İbn Sînâ (1975:1985) ve Gazalî (2007:22-52)'nin düşüncelerini hatırlatmaktadır. Bu husus ise Gümüşhânevî özelinde, tasavvuf geleneğindeki insan felsefesinde İslam filozoflarının yadsınamaz etkisinin olduğunu göstermektedir.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013



3.3. Kalp Yönünden İnsan

Gümüşhânevî'ye göre kalp sözlükte bilinen anlamıyla et parçasıdır. Ancak kalbin akıl olduğu söylenir (Gümüşhânevî, 1971:386). Veya kalpte bir nur vardır, o nura akıl ve basiret denir (Gümüşhânevî, H.1275:10). Hikmet ehli tarafından kalp, ruh-i evvel (akl-ı evvel) ve nefis-i natika olarak adlandırılır. Kalp, nuranî mücerret bir cevher olup, ruh ve nefis arasında bir vasıtaadır. Bununla insaniyet tahakkuk eder. Ruh, kalbin batınıdır. Hayvanî nefis ise bineğidir ve zâhiridir. O, beden ile nefis arasında da bir vasıtaadır. Kur'an'da parlayan bir yıldız ve cama benzetilmiştir. Ruh ise kandile benzetilmiştir (Gümüşhânevî, 1971:132, 146: 24. Nur:35). Gümüşhânevî, kalbin batının ruh, zâhirinin nefis olduğu düşüncesinde İbn Arabî'yi izlemektedir (Kaşani, 1981:145). Ancak zâhir, bâtin, hikmet ehli vs. şeklinde kalp tanımlanırken kalbin kavramsal olarak ifade ettiği anlam muğlaklaşmaktadır.

Kalp, Allah'ın indirdiği ezeli bir nur olup, insanla Allah arasındaki ilgi, kalp vasıtasıyla sağlanır. Kur'an, kalpten bahsederken Âdem'in içine üfürülmüş Allah ruhu (15. Hicr:29; 38. Sad:72) demiştir. Kalp mahlukatın özüdür. Öz olarak isimlendirilmesinin nedeni, bir şeyin kalbi demek, o şeyin özü demektir. Kalp daima şekil değiştirir, şerden hayra veya bunun tam tersi olur (Gümüşhânevî, 1971: 389). Bu ifadelerde kalp, ruh ve nefsin aynı kuvvenin farklı özellikleri olduğuna atıf vardır.

İnsanın iradesi ve tasarrufu olan fiiller (Gümüşhânevî, 1971: 368) ve ilim ve marifet sahibi olma (Gümüşhânevî, H.1275:11) kalbe aittir. Hayale ve hisse dayanmayan bütün manalar kalpte çözülür ve orada anlaşılır. Gerçek ilim ve marifet sahibi olma kalbin tabiatında gizlidir (Gümüşhânevî, H.1275:10-11). Kalp, bedeni idare eden, her şeyi fark eden ilahî ruhun aynasıdır. Lakin bu ilahî ruh sol göğüs boşluğunda çam kozalağı şeklinde görülen hayvanî ruh (nefs) vasıtasıyla iş görür (Gümüşhânevî, 1971:267). İnsan kalbin işlevi açısından halk içinde her daim Hak ile beraber olmalıdır. Bu beraberlikte beden ile halk içinde, kalp ile Hak'la birlikte olmalıdır (Gümüşhânevî, 1971:173). Her insanın kalbi vardır. Ancak bazı insanlar o kalbin niteliğini geliştirebilmişlerdir. Bu bağlamda avam, sekin ve en seçkin insan grubunun kalbinin işlevselliği birbirinden farklıdır. Avamın kalbi dünyada taat içerisinde, seçkilerininki ahiretteki imkanlar çerçevesinde, en seçkinlerinininki ise sidre-i muntahada üns ve münacat çerçevesinde uçar (Gümüşhânevî, 1971:98). Buna göre avam sadece bu dünya ile iletişime geçerken, seçkin ve en seçkin kalpler fiziksel ve metafiziksel boyutları bir arada yaşamaktadır.

3.4. Akıl Yönünden İnsan

Akıl, insanı diğer canlılardan ayıran ve onu sorumlu kılan temyiz gücü, düşünme ve anlama melekesidir. Kur'an'da akıl sözcüğünün isim olarak değil de fiil olarak geçmesi, aklın mevcudiyetinden ziyade faal oluşunun ve değer üretiminin önemsendiği anlamına gelir. Akıl sahipleri ve aklını kullanmayanlar gibi Kur'anî kullanımlar, bu durumu açıkça örneklemektedir. Nitekim akıl kelimesi İslam öncesi zamanlarda da insanın değişen durumlarda gösterdiği "pratik zeka"yı ifade etmiştir (Izutsu, t.y.:81).

Gümüşhânevî tasavvuf geleneğindeki akıl kullanımını dikkate alarak akla pratik değer yüklemiştir. Ona (1971:213) göre insanda bulunan akıl, ilahî bir cevherdir. Kim bu ilahî cevheri keşfederse, onda Allah'ın bütün sıfat ve esmasını ve zatını gölgeye benzer bir görünüşle görür. Ve yine akılda bütün aklî ve hissî varlıklar görünür. Çünkü insanî ruh bütün varlık tarafından kuşatılmıştır. Zira kendi ruhunu Hak bilgisi ile bir kimse bilse, aklî ve hissî olanın tümünü bilmiş olur. Bu nedenle insanî ruh, ulvî ve süflî âlemde halifedir.

Gümüşhânevî, akıl ve iman arasındaki önceliğin nasıl olduğu konusunda "Akıl, öncedir. Allah'ın yarattıklarının üzerine delilidir. Onunla mukafat, ceza, rahmet ve azap kazanılır. Onunla işler düzenlenir. Zira akıl, kalbin tercümanı ve ruhun veziridir" (Gümüşhânevî, 1971: 378). Allah'ın şeriatla kulan istediğinin bilinmesini o sağlar (Gümüşhânevî, 1971:87). Akıllı kişi öfke

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013

ve şehvet anında nefesine hakim olmak ve faydasız şeyleri terk etmekle bilinir (Gümüşhânevî, 1971:383). Akıl sahibi, zâhırde halkı, batında ise Hakk'ı gören kimsedir. Onun indinde Hak, halkın aynasıdır (Gümüşhânevî, 1971:129). Ancak riyazet sonucunda uzlette hasıl olan yakınlıktan dolayı akla güvenilmemeli, hisler (duyu organları) ile bilinen zuhuratı Hak'tan zannederek bağlanılmamalıdır (Gümüşhânevî, 1971:57-58).

Akıl ve duyular seyr u sülûk sürecinde kullanılmakta ve Gümüşhânevî tarafından yadsınmamaktadır. Fakat aklın sınırlı olduğu kabul edilerek, duyu ve aklın kapsamının aşırı şekilde genişletilmesine karşı çıkılmaktadır. Öyle ki mutasavvıflar ilahî, ezeli ve ebedî gerçeklerin akıl yoluyla kavranmayacağını belirtir, nazarî akli reddeder ve Yeni Platonculuğun etkisiyle keşf ve marifet anlayışıyla uyuşan pratik akıl anlayışını ileri sürerler (Uludağ, 2002:34).

Gümüşhânevî'ye göre seyr u sülûkta nefis menziline, kalp menziline, başarılı olunursa ondan da ruh menziline geçilir. Maddî aklın ruh menziline işlerine erişmesi mümkün değildir (Gümüşhânevî, 1971:87). Ayrıca Allah'ın zatının sırları akılla kavranamaz ve hal ilminde alt makamlarda bulunanlar üst makamlarda bulunanların durumunu anlayamaz (Gümüşhânevî, H.1275:10). Bu ifadeler aklın bu konularda bilgi üretme imkanının olmadığını gösterir. Zira mutasavvıflara göre bu haller akıl dışı değil, akıl üstü bir durumdur (Vural, 2002:182-183).

Görüldüğü üzere Gümüşhânevî, aklın tanımını yapmaktan ziyade işlevi üzerinde durur, çağdaşı sayabileceğimiz pozitivistler gibi akli kutsamaktan ziyade aklın alanını belirler; yeterli ve yetersiz yönleriyle birlikte ele alır. Halbuki pozitivistizmde aklın kutsanması sonucu akıl faşizmi doğmaktadır (Feyerabend, 1995). Bazı mutasavvıflar akli değersiz gördüklerinden değil de yalnızca her konuda akla güvenmenin, insanı yanıltacağı düşüncesiyle aklın başka kaynaklarca doğrulanmasını isterler. Bu noktada Gümüşhânevî, akli önemsemekte, ancak aklın vahiyle sınırlandırılması gerektiğini söylemekte ve akli, mutlaklığın kavramasında yeterli görmemektedir (Gümüşhânevî, 1971:57-58, 323). Bu, şunu göstermektedir; Allah, kendisine verilen görevi yapabilmesi için insana iki rehber vermiştir. Bunlardan biri akıl, diğeri Kitap'tır. Allah, akli vermiş ancak aklın bunaldığı veya tereddüde düştüğü anlarda ya da bir sorunu çözmekten aciz kaldığı durumlarda, aklın duvarını aşan hususlarda akla rehberlik yapacak Kitap vermiştir (Atay, 1970:71). Öyle ki insan sırf akılla her şeyi bileceğini ve çözümleneceğini düşünse de, evrenin sırrını çözmek şöyle dursun, psikolojik, sosyolojik ve felsefî yönlerden kendisindeki metafiziksel öğelerin bir kısmını açıklamakta bile yetersiz kalmaktadır.

4. Ahlak Bakımından İnsan

Tasavvufun ahlakla özdeşleştirilmesi tasavvuf tarihinin ilk günlerinden bugüne kadar kabul gören bir düşüncedir. Tasavvufun ahlak olarak düşünülmesi, felsefeyi Allah'ın ahlakı ile ahlaklanmak olarak tarif eden filozoflarla, mutasavvıfları aynı tanımda birleştirmektedir (Bayrakdar, 2003:21-22). Bu noktada Gümüşhânevî'de tasavvufu, ilahî ahlakla ahlaklanmak olarak tarif etmektedir (Gümüşhânevî, 1971:122). Ahlakın önemi açısından felsefe ve tasavvufun ahlaka bakışının insanî, ancak ölçütlerinin farklı olduğunu ifade etmek mümkündür; ilahî ahlakla ahlaklanma yolculuğunda felsefenin ölçütü rasyonel bilgiler iken, Gümüşhânevî'ye göre tasavvufta zâhir ehlinin ölçütü şeriat, bâtın ehlinin ölçütü kutsî nur ile nurlanmış akıldır. Seçkinlerin ölçütü tarikat ilmi, seçkinlerin seçkininin ölçütü ise ilahî adalettir (Gümüşhânevî, 1971:158).

Ahlak konusunda temel konulardan birisi insanın özgürlüğü sorunudur. İyi ve kötü ahlaktan söz etmek ve insanın ahlakını güzelleştirmesi gerektiğini belirtmek, Cebri görüşün aksine ancak özgürlükle mümkün olabilir (Demirli, 2009:284-285). Gümüşhânevî'ye göre insan ahlaklı bir varlık olması, çalışma ve hareket etme serbestisine sahip olmasını gerektirir. Kesb ve irade insanı cansızlardan ve hayvanlardan ayırır. İnsanın eylemlerinin ayırt edilebilmesi için niyet, irade ve seçme gücü verilmiştir (Gümüşhânevî, 1971:122, 158). Allah, insanı yönlendirmede sadece

irade vermekle de kalmamış, kitap ve elçilerle desteklemiştir (Gümüşhânevî, H.1273:14). Bu durum, insanın tercih yetkisi olması bir yana, tercihini olumlu yöne kanalize etmesi adına pozitif ayrımcılık olarak görülmektedir.

Ahlak konusundaki tartışılan diğer bir konu ahlakî özelliklerin, kötü huyların iyiye dönüştürülmesi, yok edilmesi ya da iyi huyların kötüye dönüşmesi yani huyların değişip değişmeyeceği problemidir (Aydın ve Bekiryazıcı, t.y.:27-34). Tasavvuftaki seyr u sülûk, nefis mücâhedesı, riyazet, hal ve makam anlayışı, huyların değişebileceği düşüncesi üzerine kurulmaktadır. Çünkü bunlar olumsuz ahlâkî davranışları değiştirmeye, en azından kötü ahlâkî özelliğin olumsuz yönlerini pasifize etmeye yönelik ruhî ve mânevî faaliyetlerdir (Sarıtaş, 2005:138). Bu konuda Gümüşhânevî (1971:366) ahlakın, insanın yaratılış tabiatı olduğu ve zaman geçtikçe değişebileceği görüşündedir. Bu değişim iyi yönde olabileceği gibi kötü yönde de olabilir. Nefs, ruh, kalp ve akıl konusundaki görüşler bu hususu açık bir şekilde ortaya koymaktadır.

Gümüşhânevî (1971:115)'ye göre bütün fiiller insanın istemesi ile gerçekleşir ancak insan istemese bile, gerçekleşen eylemlerin katma değer olarak olumlu anlamda insana dönüşümü vardır. Salih amel ve nefsin fenalıklardan temizlenmesi sonucu kazanımlar olduğu gibi, Hak tarafından ikram-ı ilahî olarak gelen kazanımlar da söz konusudur. İnsan hürdür, ancak Allah merhameti gereği insanı desteklemektedir. O zaman ahlakî davranışlar insanın tercihine bağlı, amelin neticesi ve ikramı ilahi olarak üç kısma ayrılır. Amel neticesinde ve ikram-ı ilahi olarak ortaya çıkan davranışlarda ahlakilik aranmaz iken, tercih sonucu oluşan davranışlar ahlakilik ölçütüne göre değerlendirilir.

Belirli bir tercih çerçevesinde oluşan ahlakta niyet önemlidir. Niyetin, kasıt, gayret, irade ve istekle bağlantılı olması gerekir. Niyet ile eylem arasında sıkı bir bağ vardır. Bu bağlamda eylem dört temel esasa dayanır: Korku ile muhabbet, ilim ile ihlas, tazim ile haya ve doğrulukla iman. Erdemli eylemin bu dört esasa binaen sekiz hususu da gözetmesi gerekir; 1- Allah için muhabbet, 2- Allah'ın hükmüne rıza, 3- Dünyada zahitlik, 4- Allah'a tevekkül, 5- Allah'ın farzlarını yerine getirmek, 6- Allah'ın yasaklarından kaçınmak, 7- Faydasız sözlerden dilini tutmak, 8- İnsanı oyalayan her şeyden uzak olmak (Gümüşhânevî (1971:69-70).

İbadet ile ahlak arasında çok sıkı bir ilişki mevcuttur. Söz gelimi sabır, sıdk, mütevazilik hem güzel ahlaktır hem ibadettir (Gümüşhânevî, 1971:247-253). Bir taraftan ibadet ve ahlak iç içedir, güzel ahlak aynı zamanda ibadettir, diğer taraftan kötü huylar insanın önündeki tehlikelerdir (Gümüşhânevî, 2006a:4). Bu da inanç, ibadet ve ahlakın iç içe olduğunu göstermektedir.

Tasavvufun amacı olan güzel ahlak, hem ibadetlerin kabulü hem de doğru bir duyuş ve düşünüşün oluşumu açısından olmazsa olmazlardandır. Bu minvalde mutasavvıflar hangi konudan söz ederlerse etsinler, ahlak-ı hamîdeyi söz konusu ederler. Gümüşhânevî de eserlerinin büyük bir kısmını güzel ahlaka tahsis ederek, arzulanan herhangi bir zihinsel ve ruhsal gelişimin ahlakla bağlantılı olduğunu ortaya koymuştur.

Görüldüğü üzere Gümüşhânevî'nin ahlak anlayışı dinî ve tasavvufî bir ahlaktır. Nazarî ahlaktan ziyade pratik ahlak üzerinde durmaktadır. İnsan hür irade sahibi bir varlıktır. Ahlakî fiillerin iyi veya kötü yönde değişmesi mümkündür. Ahlakın hedefi Allah'a vuslat, ölçütü ise Kitap ve Sünnete uygunluktur. Bütün eylemlerin ise bilinçli bir tercih ve sevgi ile yapılması gerekir.

5. Sevgi Bakımından İnsan

Gümüşhânevî'ye göre sevgi (muhabbet), kalbin sevgiliye temayülüdür. Aşk ise bu muhabbetin aşırılığıdır (Gümüşhânevî, 1971:334-335). Sevgi, insan tabiatının zevk aldığı şeye meylidir. Bu meylin şiddetli ve kuvvetli bir arzuya dönüşmesine aşk adı verilir. Sevgi, öncelikle bilmeye ve anlamaya tabidir. Her hissediş bir anlayıştır. Her anlayışta ise bir tat ve lezzet vardır. İnsan tabiatı zevk aldığı şeye meyleder. Sevginin başlangıcında zevk vardır, ancak sevgi zevkten

farklıdır. Örneğin maddî olan lezzetler ve zevkler duyularla elde edilir, ancak sevgi duyularla ortaya çıkmaya başlasa da altıncı duyu denilen kalp yoluyla gerçekleşir (Gümüşhânevî, H.1275:5-6).

Sevginin meydana gelmesi için beş husus gereklidir. 1- İlk önce bir sevme objesinin olması; ilk sevme objesi insanın kendisidir. İnsan, Allah'ı da kendisi için sever. Sonra sırasıyla sağlığı, çocukları, malı mülkü, akrabası ve dostlarını sever. 2- İyilik; insan kendisine iyilik sağlayana ve sevene yönelir. 3- Güzellik ve değerlilik; insan sevdiğini kendi güzellik ve değeri açısından sever, karşısındaki insanın güzel ve değerli olmasından değil. Çünkü insanın kendi varlığı zevkinin kaynağıdır. Buna göre güzellik ve değer algısının sübjektif olduğu ifade edilebilir. 4- Duyuş, anlayış ve bir şeyin içyüzünü kavrama; görülenler hislerle, görülmeyenler basiretle sevilir. Kişinin kalp gözü ne kadar genişlerse sevgisi de o kadar artar. 5- Seven ile sevilen arasındaki gizil bağlantı; bu bağlantı hadîse göre ruhlar âleminde oluşmuş bir ilgidir, bu konuda nice hakikat vardır, ancak onların satırlara intikal ettirilmesine imkan yoktur. Nitekim kişi bu sebeplerin ne kadar çoğuna sahip olursa, sevgisi de o kadar fazla olur (Gümüşhânevî, H.1275:6-7; Yılmaz, 2004:147). Demek ki sevgide insanın kendisi ve pragmatizm ön plandadır.

Sevginin beş nedeni, yetkin ve ebedi değil, nakıs ve geçicidir. Bu yüzden herhangi bir meziyetinden dolayı sevilen kişi, o meziyeti kaybettiğinde sevmeyi de kaybeder (Gümüşhânevî, H.1275:8). Fakat Allah'ta güzellik, mükemmellik ve değerliliğin hepsi zarurî, ezeli ve ebedidir. Değişme, yenilenme ve yok olma düşünülemez (Gümüşhânevî, H.1275:35). Bu nedenle gerçek sevgi Allah sevgisidir, diğerleri sathîdir.

Gerçek sevicecek olan Allah olduğuna göre, Allah kulunu sevmez mi? Sever ise bunu nasıl anlayabiliriz? Gümüşhânevî'ye göre kişi O'ndan başka her şeye ilgisiz kalır, sadece O'na yönelir (Gümüşhânevî, H.1275:38), her daim Allah'ın zikriyle meşgul olur, Kur'an'ı ve Hz. Muhammed'i, O'nun dışında her şeyden çok sever, ibadet, merhamet, haşyet ve hoşgörülü olur (Gümüşhânevî, H.1275:42-52) ise, bunlar Allah'ın kişiyi sevdiğinin işaretidir. Aslında Allah'ın kuluna muhabbetinin işareti, kulun Allah'ı sevmesidir (Gümüşhânevî, 1971:333). O zaman şöyle denilebilir; kişide herhangi bir ruhsal gelişim gerçekleşmeden, Allah'ın kendisini sevdiğini iddia etmesi doğru değildir.

Gümüşhânevî (H.1275:2)'ye göre asıl olan sevgi Allah sevgisidir. Allah sevgisi bütün makamlarda maksadın sonu, her derecenin zirvesidir. Sevgi makamların belirleyicisidir. Ondan önceki makamlar sevginin başlangıcı, ondan sonraki makamlar da onun meyvesidir. Bu kadar önemli olan Allah sevgisi ise Allah'ın emirlerine itaat, ibadet ve taata devam etmek suretiyle meydana gelir. Bu da sevginin ibadete tâbi olduğunu gösterir.

Allah'ı bilmeden, O'nun hakkında sevgi tasavvur etmek mümkün değildir. Çünkü yaratılışı icabı insan bilmediğini sevmez (Gümüşhânevî, H.1275:11). Allah ile kul arasındaki sevginin ifade edilişi, kulun Allah'ın emirlerini yerine getirmesi, ahlakıyla ahlaklanması ve sıfatlarıyla sıfatlanmasına bağlıdır (Gümüşhânevî, H.1275:9). Tasavvuf felsefesinde sevgi ve ibadet iç içedir. Gümüşhânevî (1971:78)'nin sevgiyi şirkten, dünya sevgisinin kirinden ve tövbe ile şehvetten temizlenmek olarak açıklaması din, ibadet, sevgi ve marifetin ayrılmaz bir bütün olduğunu göstermektedir.

İslamiyet'te Allah sevgisinden sonra peygamber sevgisi gelir. Peygamberi sevmek Allah'ı sevmekten başka bir şey değildir. Her varlık Allah ve Resûlüne yakınlığı nispetinde sevilir. Gümüşhânevî, ayet ve hadislere göre Allah ve Peygamberi sevmenin farz olduğu görüşündedir. Allah ve dostlarından başkasını seven nefsin ve arzularını sevmiş olur (Gümüşhânevî, H.1275:3, 8). İyi olan şeyler Allah için sevilmeli, kötü ve günah olan şeylere ise Allah için buğz edilmelidir (Gümüşhânevî, 1971:80).

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013



Mutasavvıfların çoğu, sevginin son mertebesi, insanı hakimiyeti altına alan ve muhabbetin ifratı olan aşkı övmüşlerdir. Ancak Sühreverdî ve İbn Cevzî gibi bazı mutasavvıflar aşkı haddi aşmak olarak değerlendirerek yermişlerdir (Abrahamov, 2002:42-135; Çatak, 2012:256-257). Gümüşhânevî (1971:335) farklı bir bağlamda insanı aşkla vasıflandırır, ancak insan mutlak sınırsız olan Allah'ı ne kadar çok severse sevsin, bütün varlıkların sevgisi bile toplansa, ifrat anlamda Allah'ı sevebileceğini düşünmez. Öte yandan Allah'ı aşkın aşırılık anlamından dolayı aşkla vasıflandırmaz.

6. Epistemoloji Bakımından İnsan

Epistemoloji, bilgi kaynağını, vasıtalarını, gayesini ve değerini içerir. Bilgi kaynakları ve değeri meselesi ilimler sınıflamasıyla birebir ilişkilidir. Gümüşhânevî (1971:54)'ye göre tasavvuf ve tarikat yoluna girmek isteyen salikin ihtiyaç duyacağı ilim dört çeşittir: (1) Zat ve sıfat ilmi, (2) Fıkıh ve Fetva ilmi, (3) Tefsir ve Hadis ilmi, (4) Hallerden söz eden ve muamelata kadar olan kısım (Tasavvuf). Bu ilimlerden Kelam, Fıkıh, Tefsir ve Hadis zahirî ilimlere dahil olurken, hal ve Tasavvuf ilmi teorik kısmı itibariyle zahir ilme, mahiyet itibariyle batınî ilmin kapsamına girer. Zahirî ilimleri öğrenmek zorunludur, ancak batınî ilme gelince, ilahî cezbe, ledünnî ilim ve fitrî kutsal nefisle kalb-i selimliğe ulaşamayan kişiye farzı ayındır. Dinin hükümleri, ekser galip zâhir ilimler üzerine bina edilir. Ancak zâhir ilimlerin fayda vermesi için batın ilimlerden de faydalanmak gerekir. Batın ilmi öğrenildiği zaman dile dökülemez, defterlere yazılamaz. Ayrıca zâhir ve batın ilimlerin konumunu karşılaştırsak, batın ilmi, zâhir ilme mukabil ağaçtaki meyve hükmündedir. Ağaçta meyve olmadığında faydalanma olmaz (Gümüşhânevî, 1971:272-273).

Gümüşhânevî (1971:54)'nin eserlerine bakıldığı zaman genel anlamda ilimlerin duyu verileri, akıl yürütmeler, ilham/keşf, rüya ve nakil yoluyla öğrenildiği ortaya çıkmaktadır. Tasavvufa özel bilgi kaynağı ilhamdır. İlhamların ilkası ise gelişi güzel olamaz. Bunlar ya riyazet ve tehzib (ahlakî güzelleştirme) denilen kalp cilalama yolu ile ya da ilim, araştırma ve sohbet yoluyla elde edilir. Bu iki yolun da şeriattan kaynaklanması gerekir. Kalbi cilalama yolu mütakellimlerin değil de ilim ve araştırmaya dayanan Meşşâî filozofların anlayışlarına dayanan işrakî filozofların yoludur.

Bilginin mutlak kaynağı, her şeyi bilen ve insana öğreten Allah'tır (Gümüşhânevî, 1971:76). Ancak melek, nefis ve şeytan da izaî kaynaklar olarak kişilerin nefesine, aklına ve kalbine ilhamvari çağrışımlar gönderir. Allah'ın gönderdiği çağrışıma vehbî ve ledünnî ilim denir. İlahî bilgi rahmetle gelirse kalbe ünsiyet, azametle gelirse heybet, hikmetle gelirse sükûn bırakır. Meleğin ilka ettiği seslenişe ise ilham denir. Bu ilham müjdecî, korkutucu ve uyandırıcı olarak gelir. Müjde kalpte genişlik, korkutucu daralma, uyandırıcı ilim bırakır. Melek marufu emreder, fazilete teşvik eder. Şeytanın ilka ettiğine vesvese denir. Vesvese günaha çağırır, fakir olmaktan korkutur, kötü işleri emreder ve küfre teşvik eder. Nefsin ilka ettiğine hatıra denir. Nefis lezzete, kuruntulara, şehvetlere ve kötü ahlaka çağırır. Nefsanî ve şeytanî seslenişler arasındaki fark, nefis isteklerinde içten ve ısrarcıdır. Doğru bir metot uygulanırsa nefsin hazlarından kurtulunabilir, ancak şeytanın isteklerine muhalefet edildiği zaman, başka bir vesvese verir, isteğini değiştirir. Zira şeytan pes etmez (Gümüşhânevî, 1971:50).

Gümüşhânevî (1971:51-52) her ne kadar nefsanî seslenişe hatıra dese de, yine de hatıraları Rabbanî, melekî, nefsanî ve şeytanî olmak üzere dörde ayırır. Rabbanî hatıralar ruha, melekî hatıralar akla, nefsanî hatıralar kalbe ve şeytanî hatıralar tabîî yaratılışa gelir. Birinci ve ikinci hatıra saliki yanılmaz, nefsanî ve şeytanî hatıralar doğruyu söylemez ve doğruya yöneltmez. Görüldüğü üzere insana, kendi dahil olmadan gelen ilhamlarda bir yanda doğruluğu ilham eden Allah ve melek, diğer yanda kötülüğü vesvese eden nefis ve şeytan vardır. Buna göre insanın Allah ve melek gibi ilham açısından güçlü dayanaklarının olması yanında, seçme özgürlüğünün olduğu da ortaya çıkmaktadır.

Bu hatıraların verdiği ilhamlar rüya ve zuhurat şeklinde, kişinin gördüğü çeşitli vakıalarla doğrulanabilir. Sözgelimi insan nefsanî sıfatların etkisi altında ise sıfatlara uygun çeşitli hayvanlar görür, kalp makamında ise yıldızlar, ay vb. işaretlere vakıf olur. Sırasıyla salık durumunu düzelttikçe kalp, ruh, sır, hafi, ahfa gibi makamlara ulaşır ve o makamlarda farklı tecellilere mazhar olur (Gümüşhânevî, 1971:51-52). Bu tecellilerin her biri bir yandan salikin hangi makamda olduğunu gösterirken, esas anlamda hangi tür hatıralara sahip olduğunu da gösterir. Bu da ilham türü bilgilerin gelişi güzel kalbe doğan düşünceler olmadığını, Gümüşhânevî'nin ortaya koymaya çalıştığı gibi kişinin bizzat merkezde olduğu ve bilinçli, şuurlu bir salikin kendisini kontrol ettiği düzenli ve metodik bir bilgi edinme ve doğrulama yolu olduğunu göstermektedir.

Kişi manevi gelişimine uygun olarak belirli bir makama yükselir. "Tatmayan bilmez" anlayışınca bu makamları sadece teorik olarak kavramaya çalışanlar, bu bilginin nasıllığını gerçek anlamda anlayamaz. Ayrıca bu makamlarda elde edilen müşahedeler teorik olmaktan ziyade pratiktir ve dini tecrübeye dahildir. Dini tecrübelerin ise sınır veya sınırsızlığı değil de ne kadar içselleştirilip içselleştirilememesi söz konusudur.

Gümüşhânevî (1971:57)'ye göre varidatların doğrulanmasına ilişkin olarak, keşif yoluyla gelen ilhamlar ilme uygun olsa bile Kitap ve Sünnet'e başvurulması gerekir. Allah, Kitap ve Sünnete uyulduğunda günahattan korunacağını tekeffül etti, ancak keşif ve ilham konusunda böyle bir sözü yoktur. Bu nedenle keşif ve ilham Kitap ve Sünnete arz edilmelidir. Ayrıca duyarlarla alınan ilhamlara rağbet etmemek gerekir. Bu tarz ilhamlara akıldan bir şey ilave etmemek de lazım. Ayrıca kişinin zuhur öncesi hali ile zuhur sırasındaki halinde değişiklik olmamalıdır. Buradaki bilgilerden, Kur'an ve Sünnet dışındaki bilgi kaynaklarına mutlak anlamda güvenilemeyeceği ortaya çıkmaktadır.

Dünyada her şey bilinebilir mi? Gümüşhânevî (H.1275:28)'ye göre bir şeyi iyice görebilmek ve tecellilerin sırlarına hakkıyla erebilmek ancak ahirette mümkündür. Dünyada veliler de dahil her insanın keşif ve eşyaya ait sırları görüp kavraması sınırlıdır. Çünkü Allah'ın tecelli ve tasarruflarının sonu yoktur. Bu anlamda mutlak hakikati bilmek ahirette olabilir. Gümüşhânevî'nin bu düşüncesi sırların ahirette bilineceğini ifade eden Gazalî (1986:127-128)'nin düşüncesini hatırlatmaktadır.

Hayır ve şerri bilmek önemlidir, ancak daha önemlisi bilgiyi pratiğe dökmektir. İyiliği bilmek ve kötülükten uzak durmaktır (Gümüşhânevî, 1971:76). Ayrıca bilginin veya ilimlerin gayesi kişiyi Allah'a yöneltmek ve Allah'ın rızasını kazandırmaktır (Gümüşhânevî, 2006b:36-37). Teorik bilgiden ziyade yaşamsal alana geçmiş bilgiler belirli bir değer ifade etmektedir.

Görüldüğü üzere Gümüşhânevî'de bilginin kaynağı Allah, melek, nefis ve şeytan; bilginin vasıtaları duyu, akıl, nakil ve ilham, gayesi Allah'ın rızasını kazanmak, doğrulama ölçütleri ise Kur'an ve Sünnet'tir.

Sonuç

Gümüşhânevî'nin insan tasavvuru temelde Kur'an, Hadis ve klasik İslami kaynaklara dayanmakla birlikte, yer yer Tevrat ve İncil ayetleri, Peygamberimizin ve diğer peygamberlerin buyrukları, daha ziyade ise tasavvuf ve tarikat kültürünü yansıtmaktadır. İnsana dair görüşlerini ortaya koyarken nefis, akıl, ruh ve kalbin tanımlarında görüldüğü üzere bazı noktalarda felsefeden yararlınsa da, yer yer de görüşleriyle uyuşmayan noktalarda filozofları eleştirmekte, eleştirilerinde ise tasavvufi geleneğin izleri görülmektedir. Felsefe eleştirilerinin başka bir çalışma konusu olması gerektiğini ileri sürerek, insan tasavvurunda felsefe ile tasavvufun verilerini uzlaştırmaya ve eklektik bir insan felsefesini ortaya koymayı çalıştığını ifade etmek mümkündür.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013



Ayrıca düşüncelerini zahir ve batın; şeriat, tarikat, hakikat ve marifet; nefis, ruh, akıl ve kalp; avam, havas, ahass; hikmet ehli, Allah ehli, hakikat ehli gibi kategorik bağlamlarda değerlendirmiştir. Bu kategoriler kontekstinde konu veya kavram, literal anlamdan gitgide uzaklaşmış, yorum boyutuna yoğunlaşmıştır. Bu durum çoğu zaman fizikî ve metafizikî alanları anlamayı kolaylaştırır ve kendi içerisinde bütüncül ve tutarlı görünse de, bazen anlam dünyasını genişletirken kavramlar asıl boyutundan uzaklaştığından insan algısını ve tasavvurunu anlamayı zorlaştırmıştır.

Gümüşhânevî'nin insan felsefesinde insanın ibadet, ahlak, sevgi ve marifet yönleri birbiriyle iç içedir, birbirlerini arttıran veya eksiltten ancak genel anlamda birbirinin zorunlu mütemmimlerieleridir. Nitekim akıl-aşk, ruh-nefis, ruh-beden, duyu-akıl-keşf karşılaştırmalarında bazen birisini yadsıya da, bunların birbirini tamamlamayan karşıtlar olduğunun farkındadır. Akla karşı eğilimlerine ve sezgisel bilgi üzerinde durmasına rağmen dinde aklın üstünlüğünü de kabul etmiş bir mutasavvıftır. İnsan ile ilgili olarak açıkladığı kozmoloji anlayışı ileri düzeyde komplike olan insanın yapısını ve yaşadığı evreni rasyonel olarak açıklama gayretlerinden ibarettir. Ahlak konusunu ibadet, marifet, seyr u sulûk vb. bütün konularda merkezi olarak ele alması, insanın kendisini ve Allah'ı tanımasının güzel ahlakı pratize etmeye bağlı olduğunu göstermektedir. Neticede insan anlayışı, ütöpik olmaktan ziyade İslam düşünce dünyasında kendisini gerçekleştirme uğraşında olan sufi insanı ortaya koymaktadır.

KAYNAKÇA

- ABRAHAMOV, Binyamin (2002). *DivineLove in Islamic Mysticism: TheTeachings of al-Ghazaliand al-Dabbagh* 42-135. London-New York: Routledge.
- AFİFİ, Ebu'l-Alâ (1938). *The Mystical Philosophy of İbnu'l-Arabi*. Cambridge: Cambridge University Press.
- AFRODİSİ, İskender (1947). *Fi's-Sûreti ve Ennehâ Tamâmu'l-Hareketi ve Kemâlihâ ala Ra'yi Aristû*. Ed. Abdurrahman Bedevi, Aristu 'İnde'l-Arab. Kahire: Mektebeti'n-Nahdiyyeti'l-Mısriyye.
- ARİSTOTELES (2000). *Ruh Üzerine*. (Çev. Zeki Özcan). İstanbul: Alfa Yayınları.
- ARSLAN, Ahmet (2006). *İlkçağ Felsefe Tarihi 2*. İstanbul: Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- ATAY, Hüseyin (1970). *Allah'ın Halifesi: İnsan*. Cilt XVIII. ss. 71-80. Ankara Üniversitesi İLF Dergisi.
- AYDIN, Mehmet S. (2000). *İslam Felsefesi Yazıları*. İstanbul: Ufuk Kitapları.
- AYDIN, İbrahim Hakkı ve BEKİRYAZICI, Eyüp (t.y.). *İslam Ahlak Esasları ve Felsefesi*. İstanbul: Yenda Yayınları.
- BAYRAKDAR, Mehmet (2003). *İslam Felsefesine Giriş*, Ankara: TDV Yayınları.
- ÇATAK, Adem (2012). *Şihabeddin Sühreverdî*. Gümüşhane: Gümüşhane Üniversitesi Yayınları.
- DEMİRLİ, Ekrem (2009). *İslam Metafiziğinde Tanrı ve İnsan*. İstanbul: Kabalcı Yayınları.
- DURUSOY, Ali (1999). "İbn Sînâ". Ed. TDV İslâm Ansiklopedisi. Cilt 20. ss.319-358. İstanbul: TDV Yayınları.
- FEYERABEND, Paul (1995). *Akla Veda*. (Çev. E. Başer). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- GAZALİ, Ebu Hamid (2007). *Hakikat Bilgisine Yükseliş (Meâricü'l-Kuds)*, (Çev. Serkan Özburun). İstanbul: İnsan Yayınları.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013



- (t.y.). *Meâricü'l-Kuds fî Medârici Ma'rifeti'n-Nefs*. Kahire: Matbaatü'l-İstikâme.
- (1986). *Mişkâtü'l-Envâr ve Misfâtü'l-Esrâr*. (Tahk. Abdülaziz İzzüddin es-Seyrevani). Beyrut: Alemü'l-Kütüb.
- GÜMÜŞHÂNEVÎ, Ahmed Ziyaüddin (H.1273). *Câmi'u'l-Mütûn*. İstanbul: Darü't-Tıbbaatü'l-Âmire.
- (1971). *Câmi'u'l-Usûl*. (Tahk. Ahmed Ferid Müzeyni). Beyrut: Daru'l-Kütübi'l-İlmiyye.
- (H.1275). *Rûhu'l-Ârifin ve Reşîdü't-Tâlibîn*. İstanbul: Maarif Nezareti.
- (2006a). *Gafillerin Kurtuluşu* (Necatü'l-Gafilin). (Çev. Mehmed S. Bursalı). Konya: Vuslat Vakfı Yayınları.
- (2006b). *Kırk Hadis* (Hadis-i Erbain). (Çev. Mehmed S. Bursalı). Konya: Vuslat Vakfı Yayınları.
- IZUTSU, Toshihiko (t.y.). *Kur'an'da Allah ve İnsan*. (Çev. Süleyman Ateş). Ankara: Yeni Ufuklar Neşriyat.
- İBN KESİR (1996). *Muhtasar Tefsîr-i İbn Kesir*. Cilt 3. Beyrut: Daru'l-Fikr.
- İBN RÜŞD (2007). *Psikoloji Şerhi*. (Çev. Atilla Arkan). İstanbul: Litera Yayınları.
- İBN SİNA (1952). *Ahvalü'n-Nefs*. (Tahk. Ahmed Fuad el-Ehvanî). Mısır.
- (1975). *Kitabu's Şifa*. (Neşr. C. Anawati-Said Zayed). Kahire.
- (1985). *Kitabü'n-Necat*. (Neşr. Macid Fahri). Beyrut: Dârü'l-Afâki'l-Cedîde.
- JASPERS, Karl (1995). *Felsefe Nedir?*. (Çev. İ. Zeki Eyüboğlu). İstanbul: Say Yayınları.
- (1981). *Felsefeye Giriş*. (Çev. Mehmet Akalın). İstanbul: Dergah Yayınları.
- KANT, Immanuel (1999). *Pratik Aklın Eleştirisi*. (Çev. İoanna Kuçuradi, Ülker Gökberk, Fusun Akatlı). Ankara: TFK Yayınları.
- KARAHİSÂRÎ, Abdurrahim (nr. 384). *Münyetü'l-Ebrâr ve Gunyetü'l-Ahyâr*. Süleymaniye Kütüphanesi: Düğümlü Baba Nüshası.
- (nr. 281). *Vahdet-Nâme*. Süleymaniye Kütüphanesi: Mihrişah Sultan.
- KAŞANÎ, Abdurezzak (1981). *İstilahatü's-Sûfiyye*. Kahire: Daru'l-Inâd.
- KAYA, Mahmut (1995). "Fârâbî". (Ed.) TDV İslâm Ansiklopedisi. Cilt 12. ss. 145-163. İstanbul: TDV Yayınları.
- KİNDÎ (2006a). *Nefs Üzerine Kısa Birkaç Söz* (Kelamun Fi'n-Nefs Muhtasarun Veciz). (Çev. Mahmut Kaya). Kindi Felsefi Risaleler. İstanbul: Klasik Yayınları.
- (2006b). *Tarifler Üzerine* (Risale Fi Hududi'l-Eşya ve Rusumiha). (Çev. Mahmut Kaya). Kindi Felsefi Risaleler. İstanbul: Klasik Yayınları.
- MAVERDÎ, Ebu'l-Hasan Ali (1992). *En-Nuketüve'l-Uyûn* (Tefsîru'l-Mâverdî). Cilt 5. Beyrut: Daru'l-Kütübi'l-İlmiyye.
- ÖZTÜRK, Yaşar Nuri (1989). *İnsan-ı Kamil Olarak Hz. Muhammed*. ss.101-106. Kutlu Doğum Haftası 12-17 Ekim. TDV Yayınları.
- PLATON (1989). *Phaidon*. (Çev. Suut Kemal Yetkin, Hamdi Ragıp Atademir). İstanbul: MEB Yayınları.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013



- SARITAŞ, Kamil (2005). *Tasavvuf Felsefesi Açısından Abdurrahim Karahisari'nin Fikirleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- (2012). *İskender Afrodîsî ve Felsefesi*. Gümüşhane: Gümüşhane Üniversitesi Yayınları.
- SMİTH, M. (1931). *Studies in Early Mysticism in the Nearand Middle East*. London: Sheldon Press.
- SÜHREVERDÎ, Şihabeddin (2009). *İşrak Felsefesi (Hikmetü'l-İşrâk)*. (Çev. Tahir Uluç). İstanbul: İz Yayınları.
- ULUDAĞ, Süleyman (2002). *Tasavvuf Terimleri Sözlüğü*. İstanbul: Kabalcı Yayınları.
- VURAL, Mehmet (2002). *Gazâlî Epistemolojisinde Sezgi ve İlham*. (Ed. Ethem Cebecioğlu). ss. 179-186. 3(9) Ankara: Tasavvuf İlmi Akademik Araştırma Dergisi.
- ZAEHNER, R.C. (1960). *Hindu and Muslim Mysticism*. New York: Schocken Books.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013





ÖĞRETMEN ADAYLARININ “KÜLTÜREL MİRAS” KAVRAMINA İLİŞKİN METAFORLARI*

*Tuğba SELANİK AY***

*Nuray KURTDEDE FİDAN****

ÖZET

Kültürel miras insanların değerlerinin, inançlarının, bilgilerinin ve geleneklerinin geçmişten günümüze yansımaları ve ifade edilmesidir. Kültürel miras günümüze kadar insanların ve yerlerin birbiriyle ilişkisinin tüm özelliklerini içeren bir kavramdır. İlköğretim Programları incelendiğinde Sosyal Bilgiler dersi öğretim programında “Kültür ve Miras” adıyla bir öğrenme alanına yer verildiği görülmektedir. Eğitim sistemimizde özellikle Sosyal Bilgiler dersi aracılığıyla kültürel mirasımızın çeşitliliği, korunması ve önemine ilişkin farkındalık yaratmada ve bu bilinci içselleştiren nesiller yetiştirmede öğretmenlere önemli görevler düştüğü görülmektedir. Bu bağlamda öğretmen adaylarının kültürel mirasa ilişkin görüş ve algılarının belirlenmesi önem taşımaktadır. Bu araştırmanın amacı öğretmen adaylarının kültürel miras kavramına ilişkin algılarını metaforlar aracılığıyla belirlemektir. Araştırmada, nitel araştırma yaklaşımı ve buna bağlı olarak fenomenoloji yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcılarını Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ana bilim dallarına devam eden 532 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak kültürel miras metaforlarını belirleme formu kullanılmıştır. Toplanan veriler betimsel analiz tekniği ile analiz edilip yorumlanmıştır. 5 farklı kategoride toplam 69 geçerli metafor geliştirilmiştir. Bu kategoriler verilen önem açısından kültürel miras (%25,75), toplumsal açıdan kültürel miras (%24,81), tarihi açıdan kültürel miras (%19,73), değerler açısından kültürel miras (%15,22) ve diğer (%14,47) kategorileridir. Öğretmen adaylarının metaforlarının gerekçelerine ilişkin olarak yazdıkları kompozisyonlardan yapılan doğrudan alıntılar ile bulgular desteklenmiştir. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının kültürel mirası, toplumun en önemli, en değerli ve vazgeçilemez ögesi olarak gördükleri; kültürel mirasın korunması gerektiğini düşündükleri; kültürel mirası aktarmada üzerlerine düşen sorumluluğun farkında oldukları söylenebilir. Öğretmen adaylarının geliştirmiş olduğu metaforlar incelendiğinde kültürel mirasa ilişkin olarak en sık ifade edilen metaforların tarih ve dil olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

*Bu makale Crosscheck sistemi tarafından taranmış ve bu sistem sonuçlarına göre orijinal bir makale olduğu tespit edilmiştir.

**Yrd. Doç. Dr. AKÜ, Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği ABD, El-mek: tsay@aku.edu.tr

***Yrd. Doç. Dr. AKÜ, Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği ABD, El-mek: nkurt@aku.edu.tr

Anahtar Kelimeler: Sosyal bilgiler, kültürel miras, metafor, öğretmen adayları

METAPHORS OF TEACHER CANDIDATES REGARDING THE CONCEPT OF “CULTURAL HERITAGE”

ABSTRACT

Cultural heritage is a reflection and expression of people's beliefs, knowledge and traditions from past to present. Cultural heritage is a concept which includes all characteristics of the relationship between people and places from past to present. Analyzing primary education curriculum, in social studies curriculum a learning area called “Culture and heritage” is observed. It can be seen that an important role for teachers though social studies programme to teach protection of cultural heritage, the importance of cultural heritage and the diversity of cultural heritage and educate generations who has internalize awareness of cultural heritage. The aim of this study is to investigate primary school teacher candidates' and social metaphors to describe the concept of cultural heritage. In the study, phenomenology method is preferred which is widely known in a qualitative research approach. The sample of this study consisted of 532 students who study primary school teaching department and social studies teaching department in Education Faculty, Afyon Kocatepe University. Cultural heritage Metaphor Form is used to collect data. Descriptive analysis technique was used at the analysis of data. The results of the study revealed that participants develop a total of 69 valid metaphors clustered under 5 different categories. This categories are: cultural heritage terms of the importance given to (%25,75), cultural heritage terms of social context (%24,81), cultural heritage terms of historical context (%19,73), cultural heritage terms of values (%15,22) and the others (%14,47). Teacher candidates explained their justification about their metaphors by using compositions. Research findings supported by teacher candidates' views were direct quotations. As a result of the research teacher candidates' views determined as cultural heritage is the most important, valuable, and indispensable element of the community and teacher candidates reflected that cultural heritage protection is necessary and they are aware of their responsibility about this task. As a result of analyzing metaphors determined that the most repeated metaphors of teacher candidates' about cultural heritage are “history” and “language”.

Key Words: Social studies, cultural heritage, metaphor, teacher candidate

GİRİŞ

Bir toplumun tarihsel süreç içinde ürettiği ve kuşaktan kuşağa aktardığı her türlü maddi ve manevi özelliklerin bütünü olan kültür, bir toplumun kimliğini oluşturur ve onu diğer toplumlardan ayırır. Miras ise, sözlükte “bir neslin kendinden sonra gelen nesle bıraktığı şey” anlamına

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013



gelmektedir (TDK: 2011). Mortara ve diğerleri (2013) kültürel mirası 3 boyutta ele almışlardır. Bu boyutlar: kültürel farkındalık, tarihi yeniden inşa etme ve miras farkındalığı olarak sıralanmıştır. Kültürel farkındalığı geçmişte toplum üzerinde bıraktığı etkileri dikkate alarak toplumun dili, inancı, giyim tarzı ve gelenekleri ile ilgili bilgi sahibi olmak olarak açıklarken; miras farkındalığını arkeolojik ve mimari yönleriyle toplumu anlamak olarak nitelendirmişler; tarihi yeniden inşa etmeyi de olayların nedenlerini ve sonuçlarını daha iyi anlayabilmek için bir tarihi dönem ya da olayı rol oynama yoluyla ya da farklı bazı oyunlarla yeniden canlandırarak, kendi perspektiflerinden öğrencilerin anlamalarını sağlamak biçiminde tanımlamışlardır. Avrupa toplum için kültürel mirasın değeri konseyi çerçeve sözleşmesi (2005) kültürel mirası şu şekilde tanımlamaktadır: kültürel miras insanların değerlerinin, inançlarının, bilgilerinin ve geleneklerinin geçmişten günümüze yansması ve ifade edilmesidir. Kültürel miras günümüze kadar insanların ve yerlerin birbiriyle ilişkisinin tüm özelliklerini içeren bir kavramdır. Çankaya (2006) kültürel miras kavramını insanoğlunun var olduğu andan itibaren bilinen tüm zaman içinde yaşadığı, biriktirdiği, geliştirerek, yeni sentezlerle zenginleştirerek ve sürekliliğini sağlayarak kendinden sonrakilere aktardığı veriler dizisi olarak ifade etmektedir. Birleşmiş milletler eğitim, bilim ve kültür örgütü genel konferansında dünya doğal ve kültürel mirası koruma sözleşmesi (Convention Concerning the Protection of the World Cultural and Natural Heritage) kabul edilmiştir. Bu sözleşmeye göre tarih, sanat veya bilim açısından evrensel değere sahip mimari yapı, heykel, resim, sit alanı, arkeolojik yapıt, kitabe, mağara, ayrı veya birleşik yapı topluluğu ile tarihsel, estetik, etnolojik veya antropolojik bakımdan evrensel niteliği olan insan veya insan-doğa bileşimi eserler kültürel miras olarak ifade edilmektedir (Akpınar, 2007). Simandiraki (2006) kültürel mirası hayatı sürdürmenin yolu olarak ifade etmiştir ve kültürel mirası “insanların davranışlarını, tutumlarını, tarihin somut ve sözel boyutlarını ve insanlar arası iletişimi bütünüyle kapsayan bir kavramdır” biçiminde açıklamıştır. Kültürel miras, bir toplumun düşüncelerini ve yaşam şeklini açıklayan, düşünsel başarılarını gösteren nesneler ve geleneklerden oluşmaktadır. Söz konusu olan nesneler sit alanlarıyla birlikte tarihi nesneleri kapsamaktadır. Doğal alanlar, çeşitli yaşam izlerinin bulunduğu mağaralar, çok özel nitelikte olduğu düşünülen ağaçlar, parklar, binalar, antik şehir kalıntıları ve tarihsel karakteri olan yerler taşınamayan kültür mirası kapsamında değerlendirilmektedir. Kültürel miras sadece taşınmayan nesnelerden oluşmamaktadır. Taşınabilir nesneler de kültürel miras kapsamında değerlendirilmelidir (Gögebakan, 2009). Örneğin insanların günlük yaşamda kullandıkları eşyalar, elbiseler, savaşta kullanılan silahlar; sanatsal değeri olan resim, heykel gibi eserler de taşınabilir kültür mirası olarak kültürel mirasın maddi boyutunu teşkil etmektedir (Arıkan, 2012). Aynı zamanda kültürel mirasın somut olmayan manevi bir boyutu da vardır. Toplumun belleğinde yüzyıllar boyunca gelişerek varlığını sürdüren ve canlı organizmalar bütünü olarak değerlendirilen; destanlar, masallar, ninniler, türküler, şiirler gibi sözlü kültür ürünleri kültürel mirasın çok önemli taşıyıcıları olarak değerlendirilebilir. Toplumumuzda değer olarak kabul edilen, kına gecesi, sünnet düğünü, askeri uğurlama ve karşılama, bayram törenleri gibi gelenekler de somut olmayan kültürel mirasın bir parçasıdır (Gögebakan, 2009). Bu açıdan incelendiğinde kültürel mirasın somut ve somut olmayan kültürel miras biçiminde iki başlık altında ele alındığı görülmektedir (Aksoy ve Enlil, 2012). McKercher ve du Cros’a göre (2002) somut kültürel miras varlıkları yerler ve objeler gibi bir toplumun maddi kültürünü temsil ediyorken, somut olmayan kültürel miras, insanları ve gelenekleri ve içerir ve toplumun manevi kültürünü temsil eder (akt. Yeşilbursa, 2013).

Eğitimin en önemli işlevi olan kültürel mirasın geleceğe aktarılması, toplumsal kalkınma ve bireyin toplumun bir üyesi olması için sosyalleştirilmesi, değerlerin öğretilmesiyle gerçekleştirilmektedir. Değer eğitimiyle, öğrencilere popüler kültürün dışında yer alan yüzlerce yıllık insani değerler bilgisinin sunulması ve bu birikimler ışığında kararlar alınması sağlanabilir (Tezgel, 2006). Kültürel mirasın korunarak gelecek nesillere aktarılma istenmesinin arkasında mirasın bir değeri olduğu inancı yatmaktadır. Kültürel mirasın toplumlar için taşıdığı değerin

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013



başında, toplumların geçmişleri ile kurdukları ilişkinin miras öğeleri ile somut biçimde gözler önünde canlanması sayılabilir. Miras öğeleri, kitaplarda soyut bir şekilde anlatılan geçmiş hikâyelerini, bugünün insanları için canlandırmaya yararlar. Kültürel mirasa verilen değer tam da budur; geçmişin izlerini bugüne kadar sürdürmektir (Aksoy ve Enlil, 2012).

Türk eğitim sisteminin genel amaçları arasında da bireylerin milli ve manevi değerleri benimsemeleri ve koruyup geliştirmeleri yer almaktadır. Kültür varlıklarının niceliği ve niteliği bakımından çok önemli bir konuma sahip olan ülkemiz açısından bu genel amacı gerçekleştirmek oldukça önemlidir. Ülkemiz kültürel mirası koruma konusunda ulusal ve uluslararası anlamda önemli bir mesafe kat etmiştir. Ancak koruma bilincinin bütün topluma yayılarak bir ‘koruma kültürü’ oluşturulması noktasında önemli eksikliklerinin olduğu görülmektedir (Karip, 2012). Bu nedenle ‘tarihsel çevrenin sağlıklı bir şekilde korunması ve değerlendirilmesi için bu alanda uygulanan politika ve çalışmaların ekonomik temelini yanında; sosyal, kültürel, eğitimsel boyutlarıyla da ele alınmasına gereksinim duyulmaktadır (Altınörs Çırak, 2010). Kültürel değerlerimizin korunması, yaşatılması ve yeni nesillere tanıtılıp uygulanmasında elbette ki birçok paydaşın etkisi olmaktadır. Bu paydaşlar içerisinde en önemlileri eğitim sistemimizdir.

Amerikan halk yaşamı merkezi (American Folklife Center), eğitim programlarında kültürel miras ile ilgili etkinlik ve konulara yer vermenin katkıları:

- Öğrencilerin disiplinler arası öğrenmelerine, sunum becerilerini geliştirmelerine ve takım çalışmaları yapmalarına olanak sağlar,
- Öğrencilerin aileleriyle, komşularıyla ve toplumdaki diğer kişilerle iletişim kurmasını sağlar ve vatandaşlık açısından farkındalıklarını artırır,
- Bireylerin özbenlik saygılarını geliştirir. Bireylerin kendileri, kültürel mirasları ve toplumları ile gurur duymalarını sağlar,
- Öğrencilere anlamlı yollarla toplumlarına katkıda bulunma olanağı sağlar,
- Kültürel çeşitliliğe hoşgörü ile bakılmasını sağlar,
- Kültürel bilgileri yorumlama, analiz etme, sentezleme, değerlendirme gibi çeşitli beceriler kazandırır,
- Teknolojik uzmanlık ve belgeleme gibi araştırma becerilerinin gelişimine katkı sağlar,
- Okul toplum işbirliğinin artırılmasını sağlar,
- Öğrencilerin kendi deneyim ve yaşamları ile öğrenmelerine olanak tanır biçiminde sıralamıştır.

İlköğretim Programları incelendiğinde Sosyal Bilgiler dersi öğretim programında “Kültür ve Miras” adıyla bir öğrenme alanına yer verildiği görülmektedir. Programda bu öğrenme alanına ilişkin şu açıklamalara yer verilmiştir: “Öğrenciler bu öğrenme alanıyla genel olarak Türk kültürünü oluşturan temel öğeleri tanıyıp benimseyerek ulusal bilincin oluşmasını sağlayan kültürün korunması ve geliştirilmesi gerektiğini kabul eder. Öğrenciler, kültürel öğelerin bir toplumu diğer toplumlardan ayıran özellikler olduğunu kavrayarak diğer taraftan da yerelden ulusala ve ulusaldan evrensele doğru taşınarak dünya kültürel mirasının renklenmesine katkı sağladığını kavrarlar” (MEB, 2010).

Öğrenme alanı ile ilgili açıklama incelendiğinde eğitim sistemimizde özellikle Sosyal Bilgiler dersi aracılığıyla kültürel mirasımızın çeşitliliği, korunması ve önemine ilişkin farkındalık yaratmada ve bu bilinci içselleştiren nesiller yetiştirmede öğretmenlere önemli görevler düştüğü

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013



görülmektedir. Sosyal Bilgiler dersi öğretim programındakültürel miras ile ilişkilendirilen öğrenme alanları, kazanımlar ve etkinlik örnekleri Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Sosyal Bilgiler Programında Kültürel Miras İle İlişkilendirilen Öğrenme Alanları, Kazanımlar ve Etkinlik Örnekleri

Öğrenme Alanı	Kazanım	Etkinlik Örneği
Birey ve Toplum	Başkalarının duygu ve düşüncelerini saygı ile karşılar.	• Mevlana’dan hoşgörü hikayeleri
Kültür ve Miras	Sözlü tarih yöntemi kullanarak ve nesnelere dayanarak aile tarihi oluşturur.	• Aile Tarihi Çalışması • Onlar da çocuktu
	Ailesi ve çevresindeki milli kültürü yansıtan öğeleri fark eder.	• Aile Tarihi Çalışması • Kahve Fincanı • Geçmişin İpuçları
	Tarihte Türklerin yaygın olarak oynadığı oyunlardan günümüzde de devam edenlere örnek verir.	• Onlar da çocuktu
	Kültür öğelerinin geçmişten bugüne değişerek taşındığına ilişkin yakın çevresinden kanıtlar gösterir.	• Onlar da çocuktu • Geçmişin ipuçları • Bir zamanlar
	Yaşanmış olaylardan ve görsel materyallerden yola çıkarak milli mücadele sürecinde yakın çevresini ve Türkiye’yi betimler.	• Bir gezi yapalım • Milli Mücadelede Türk halkı • Kahramanıma mektup • Film izliyoruz • Sanal alan gezisi
İnsanlar Yerler ve Çevreler	Milli mücadelenin kazanılmasında ve cumhuriyetin ilanında Atatürk’ün rolünü fark eder.	• Milli Mücadelede Türk halkı • Kahramanıma mektup • Film izliyoruz • Sanal alan gezisi
	Çevresinde gördüğü doğal ve beşeri unsurları ayırt eder.	• Gezelim öğrenelim
Bilim, Teknoloji ve Toplum	Efsane, destan, öykü, türkü ve şiirlerden yararlanarak yaşadığı yerin coğrafi özellikleriyle ilgili çıkarımlarda bulunur.	• Yaşadığımız yeri tanıyalım
Güç, yönetim ve toplum	Kullandığı teknolojik ürünlerin zaman içindeki gelişimini kavrar.	• Telgrafın telleri
	Büyük Millet Meclisi’nin açılışı ile ulusal egemenliği ilişkilendirir.	• Benim bayramım • Oy verelim • Sözlük çalışmaları

Sosyal Bilgiler programında belirtilen öğrenme alanlarının dışında programda yer alan diğer öğrenme alanlarında da kültürel miras öğretiminde yararlanılabilecek kazanımlar olduğu söylenebilir. Bu öğrenme alanları ve kazanımlar Tablo 2’de verilmiştir.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013

Tablo 2. Sosyal Bilgiler Programında Kültürel Mirasla İlişkilendirilebilecek Diğer Öğrenme Alanları ve Kazanımlar

Öğrenme Alanı	Kazanım	Etkinlik Örneği
Küresel Bağlantılar	Dünya üzerinde çeşitli ülkeler olduğunu fark eder	• Dünya turu • Kütüphaneye gidiyoruz
	Görsel materyallerden yararlanarak çeşitli toplumların günlük yaşamlarına ilişkin çıkarımlarda bulunur	• Fotoğrafların anlattıkları
	Kendisi ile başka bir toplumdaki yaşlılarının günlük yaşamlarını karşılaştırır	• Fotoğrafların anlattıkları • Ortak yönlerimiz
	Toplumlar arasında ortak kutlanan özel günlere örnek verir	• Güzel günler
Gruplar, Kurumlar ve Sosyal Örgütler	Ön bilgi ve yaşantısını kullanarak çevresindeki belli başlı sosyal problemler ya da ihtiyaçlarla grup, kurum ve sosyal örgütleri ilişkilendirir.	• Bir gazete sayfası hazırlayalım • Gönüllü çalışanlar • Nasıl güzelleştirebiliriz? • Bir sorunumuzu çözelim • İki elin sesi

Tablo 2’de yer alan “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanındaki kazanımlar incelendiğinde dünya üzerindeki çeşitli ülkelerin günlük yaşamları ve kutladıkları özel günlerin doğrudan kültür ile bağlantılı olduğu söylenebilir. “Gruplar, Kurumlar ve Sosyal Örgütler” öğrenme alanında yer alan çevresindeki belli başlı sosyal problemler ya da ihtiyaçlarla grup, kurum ve sosyal örgütleri ilişkilendirme kazanımı da Türk kültüründe yerini alan vakıflar ve çeşitli derneklerle ilişkilendirilerek kültürel yapı içinde bu kurumların önemi üzerinde durulabilir.

Öğretmenlerden beklenen bu görevlerin bilinçli şekilde uygulanmasıdır. Hizmet öncesinde öğretmen adaylarının kültürel miras kavramını nasıl algıladıklarını belirlemek kültürel mirasa ilişkin farkındalığın artırılmasına yönelik gerçekleştirilecek çalışmaların etkililiğini artırmak bakımından büyük önem taşımaktadır. Noyes (2004)’e göre, öğretmen adaylarının algı, tutum ve inançlarının incelenmesi öğretmen eğitimi çalışmalarının temel amaçlarından biri olmakla birlikte hizmet öncesi dönemdeki adayların inanç, eğilim ve mesleki uygulamalarını belirlemek profesyonel gelişimlerine katkı sağlamak açısından da önemlidir (akt. Güveli ve diğerleri, 2011). Öğretmen adaylarının kültürel miras kavramına ilişkin algılarının belirlenmesinde kullanılabilecek zihinsel araçlardan biri metaforlardır. Son zamanlarda yapılan araştırmalarda metaforlarla ilgili çalışmalara çok fazla rastlanmaktadır. Metaforlar üzerinde yapılan çalışmalarda artışta bu olgunun, bireylerin dünyalarını anlamlandırma ve yapılandırmalarına yönelik güçlü bir zihinsel haritalama ve modelleme aracı olmasının etkisi büyüktür (Arslan ve Bayrakçı, 2006). Metaforlar, insanların belli bir olguyu başka bir olguyla görmesini sağlayan zihinsel modellerdir (Saban, 2008). Metafor anlamak istediğimiz nesneyi veya olguyu, başka bir anlam alanına ait olan kavramlar ağına bağlanarak, yeniden kavramlaştırılmamızı, değişik yönlerden görmemizi ve daha önceden gözden kaçan bazı durumları aydınlatmamızı sağlar (Taylor, 1984). Yob (2003)’a göre, metaforlar soyut ilkeleri açıklarken somut örnekler kullanmamızı sağlar. Üst düzey soyut, karmaşık, geniş ve olgusal kavramların öğrenimi ve açıklaması için metaforlar bir araç işlevi de taşırlar (akt. Çiftçi ve Tangülü, 2012). Bu bağlamda, bu araştırmada, öğretmen adaylarının “kültürel miras” kavramına ilişkin algılarını metaforlar aracılığıyla belirlemek amaçlanmıştır. Bu genel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013

1. Öğretmen adaylarının kültürel miras kavramına ilişkin sahip oldukları metaforlar nelerdir?

2. Bu metaforlar ortak özellikleri bakımından hangi kavramsal kategoriler altında toplanabilir?

YÖNTEM

Bu araştırmada nitel araştırma kapsamında fenomenolojik yaklaşım kullanılmıştır. Fenomenolojik yaklaşım bireysel evrenin araştırılması olarak tanımlamakta ve temelini bireysel tecrübeler oluşturmaktadır. Bu yaklaşımda araştırmacı katılımcının kişisel (özel) deneyimleri ile ilgilenmekte, bireyin algılamaları ve olaylara yükledikleri anlamları incelemektedir. Goulding (2005)’e göre metodolojik açıdan fenomenoloji sıradan günlük yaşamın içinde deneyimlerin detaylarını birleştirmeyi amaçlamaktadır (akt. Baş ve Akturan, 2008). Fenomenoloji yöntemi, bireyin kendini ve dış dünyayı kendine özgü bir biçimde algılaması, hislerini, algılarını, gerçek hakkındaki görüşlerini, kendini ve çevresini o andaki anlamlandırış biçimi ve özel yaşantısını anlamayı ve yorumlamayı amaç edinen bir yöntemdir (Cohen, Manion ve Morrison, 2000; Fraenkel ve Wallen, 2008; Rubin ve Babbie, 1997’den akt. Ekiz ve Koçyiğit, 2012). Fenomenolojik araştırmada bir grup bireyin deneyimlerini incelemenin ve bunlardan yola çıkarak bir genellemenin yapılmasının amaçlanmadığı unutulmamalı, elde edilen veriler bireylerin vizyonundan sunulmalıdır (Baş ve Akturan, 2008; Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu araştırmada, kültürel mirasın, öğretmen adayları tarafından nasıl algılandığını ortaya çıkarmak amaçlandığı için fenomenolojik yaklaşım kullanılmıştır.

Katılımcılar

Bu araştırma, 2013-2014 eğitim öğretim yılında Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitim Fakültesinin Sınıf Öğretmenliği ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği anabilim dalında öğrenim gören toplam 532 öğretmen adayının katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Öğretmen adaylarının 384’ü kız ve 148 i erkek öğrencilerden oluşmaktadır. Bunun yanı sıra öğretmen adaylarının 300’ü Sınıf Öğretmenliği, 232’si ise Sosyal Bilgiler Öğretmenliği anabilim dalına devam etmektedir. Çalışmada 640 öğretmen adayına görüş bildirme formu dağıtılmıştır. Ancak 118 öğretmen adayının görüş bildirme formu metaforun gerekçesini yeterince açıklamadığı veya yazdığı metafor ile belirttiği gerekçe uyuşmadığı için çalışma dışında tutulmuştur.

Verilerin toplanması

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının kültürel miras kavramına ilişkin sahip oldukları metaforları ortaya çıkarmak amacıyla, öğretmen adaylarına “Kültürel miras... gibidir. Çünkü ...” yazılı olduğu görüş bildirme formu dağıtılmıştır. Öğretmen adaylarına metaforlarını yazmadan önce metaforla ilgili açıklamalar yapılmış ve onların her birinden “Kültürel miras... gibidir. Çünkü ...” cümlesini tamamlamaları istenmiştir. Ayrıca kültürel mirasa ait yazdıkları metafora ilişkin metaforlarının gerekçesini açıklayan bir kompozisyon yazmaları istenmiştir. Öğretmen adaylarına metafor ve kompozisyonlarını yazmaları için 30 dakika süre verilmiştir. Metaforun bir veri toplama aracı olarak kullanıldığı çalışmalarda “gibi” kavramı genellikle “metaforun konusu” ile “metaforun kaynağı” arasındaki bağı daha açık bir şekilde çağrıştırmak için kullanılır. Bu araştırmada “çünkü” kavramına da yer verilerek katılımcıların kendi metaforları için bir gerekçe veya mantıksal dayanak sunmaları da istenmiştir (Saban, 2009).

Verilerin analiz edilmesi

Katılımcıların geliştirdikleri metaforların analiz edilmesi ve yorumlanması süreci, şu aşamalarda gerçekleştirilmiştir (Saban 2009): Kodlama ve ayıklama, örnek metafor listesi oluşturma, kategori belirleme, geçerlik ve güvenilirliği sağlama ve metaforları nicel veri haline dönüştürme.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013



1. Kodlama ve ayıklama

Bu aşamada, öğretmen adaylarının yazılarında geliştirdikleri metaforlar ve bunlara ilişkin gerekçeler incelenmiştir. Her katılımcının sunduğu kağıtta dile getirilen metaforlar basitçe kodlanmıştır (değer, dil, tarih...vb). Ayrıca, inceleme sonucunda, bir metafor örneği vermeyen, yazdığı metafora yönelik bir gerekçe yazmayan ya da geliştirdiği metaforla yazdığı gerekçe uyuşmayan yaklaşık 118 adet kâğıt ayıklanarak çalışma dışı bırakılmıştır.

2. Örnek metafor listesi oluşturma

Ayıklama aşamasından sonra elde edilen geçerli metaforlar, alfabetik sıraya konarak tekrar incelenmiştir. Metafor ifadeleri incelenerek alıntı yapılamayacak kadar uzun olan ifadelerin başına, sonuna ya da hem başına hem de sonuna üç nokta (...) konularak ifadenin tümünün alıntıda verilemediği belirtilmiştir.

3. Kategori belirleme

Metafor imgelerinin analizi sürecinde en önemli aşama kategori belirlemedir. Bu aşamada, katılımcıların “Kültürel miras” kavramına ilişkin ortaya koydukları metaforlar taşıdıkları ortak özellikler bakımından incelenmiştir. Öğretmen adayları tarafından geliştirilen her bir metafor imgesinin, kültürel miras kavramını nasıl kavramsallaştırdığına bakılarak 5 kategori belirlenmiştir. Her kategori altındaki metaforlardan en sık ifade edilen 3 metaforu en iyi temsil ettiği varsayılan örnek metafor ifadesi öğretmen adayı kompozisyonlarından seçilerek doğrudan alıntılar gerçekleştirilmiştir. Creswell (2007)’e göre de fenomenolojik yaklaşım ile elde edilen veriler katılımcıların bir konu üzerindeki bilgi ve deneyimlerini derinlemesine inceleme olanağı sağlar. Elde edilen veriler katılımcıların görüşlerinden ve ifadelerinden yapılan doğrudan alıntılarla da desteklenir (akt. Bound, 2011).

4. Geçerlik ve güvenilirlik sağlama

Toplanan verilerin ayrıntılı biçimde rapor edilmesi ve araştırmacının sonuçlara nasıl ulaştığını açıklaması nitel bir araştırmada geçerlik bakımından önemli ölçütlerden biri sayılır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Çalışmada, elde edilen verilerin geçerliğini sağlamak için veri analiz süreci detaylıca açıklanmış ve belirlenen kategorileri temsil eden metaforların tümü bulgularda yer almıştır. Verilerin güvenilirliğine yönelik ise araştırmacıların her biri ayrı ayrı analizleri gerçekleştirmiş, alandan bir uzmanın da belirlenen metaforları 5 kategori altında eşleştirmesi istenmiştir. Miles ve Huberman (1994)’ın görüş birliği ve görüş ayrılığı formülü de kullanılarak % 92 değeri bulunmuş, araştırma güvenilir kabul edilmiştir.

5. Metaforları nicel veri haline dönüştürme ve yorumlama

Bu aşamada geliştirilen metafor imgeleri nicel veri haline dönüştürülmüştür. Her bir kategoriye ait kaç metafor imgesinin yer aldığı ve bunların kaç katılımcı tarafından geliştirildiğine yönelik frekans ve yüzde tablosu oluşturulmuştur. Bunlara dayalı olarak verilerin yorumlanması yapılmıştır.

BULGULAR ve YORUM

Verilerin analiz edilmesi sonucu öğretmen adaylarının kültürel miras kavramına ilişkin geliştirdikleri metaforlar 5 kategoride toplanmıştır. Bu kategoriler ve bunlara ilişkin frekanslar Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3. Öğretmen Adaylarının “Kültürel miras” Metaforlarının Kategorileri

Kategoriler	f	%
Verilen önem açısından kültürel miras	137	25,75
Toplumsal açıdan kültürel miras	132	24,81
Tarihi açıdan kültürel miras	105	19,73
Değerler açısından kültürel miras	81	15,22
Diğer	77	14,47
Toplam	532	100

Tablo 3’te de görüldüğü gibi öğretmen adaylarının kültürel miras kavramına ilişkin geliştirmiş oldukları metaforlar verilen önem açısından kültürel miras (%25,75), toplumsal açıdan kültürel miras (%24,81), tarihi açıdan kültürel miras (%19,73), değerler açısından kültürel miras (%15,22) ve diğer (%14,47) kategorileri altında toplanmıştır. Öğrencilerin oluşturduğu metaforlarla ilgili kategoriler incelendiğinde öğretmen adayların en çok kültürel mirası verilen önem açısından ele aldığı görülmektedir. Verilen önem açıdan kültürel miras kategorisine ilişkin öğretmen adaylarının geliştirmiş oldukları metaforlar Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. “Verilen önem açısından kültürel miras” kategorisindeki metaforlar

	Geliştirilen metaforlar	f	%
Verilen önem açısından kültürel miras	Hazine	49	9,21
	Önemli	46	8,64
	Her şey	20	3,75
	Korunmalı	11	2,06
	Atardamar	5	0,93
	Yapı taşı	2	0,37
	Can damarı	2	0,37
	Elmas	1	0,18
	Güneş	1	0,18
Toplam		137	25,75

Tablo 4’te de görüldüğü gibi verilen önem açısından kültürel miras kategorisinde öğretmen adayları: hazine, önemli, her şey, korunmalı, atardamar, yapıtaşı, can damarı, elmas, güneş metaforlarına yer vermişlerdir. Kültürel mirası “Hazine” metaforu ile ifade eden (%9,21) öğretmen adaylarından biri görüşünün gerekçesini şu şekilde açıklamıştır:

“Yıllar boyu aktarılacak çoğalan kültürel miras tıpkı bir hazine gibidir. Bu miras dil, yazı, insanlar arası iletişim ile günümüze kadar ulaşmıştır. Bize düşen de bu hazineyi korumak ve gelecek nesillere aktarmaktır...”

Kültürel mirası “Önemli” metaforu ile ifade eden (%8,64) öğretmen adaylarından biri görüşünün gerekçesini şu şekilde açıklamıştır:

“Her milletin kültürü kendine özeldir. Milletler geçmişten geleceğe kültürlerini koruyarak aktarmazlarsa millet olgusundan uzak kalırlar. Bu da o milletin gelecekte var olmasına olanak olmadığı anlamına gelir. Kültürel miras önemlidir. Çünkü bir milletin gelecekte var olmasının teminatıdır...”

Kültürel mirası “Her şey” metaforu ile ifade eden (%3,75) öğretmen adaylarından biri görüşünün gerekçesini şu şekilde açıklamıştır:

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013

“...Kültürel miras tarihsel varlıklar, kültür, yaşam biçimi, dil, tarih, gelenekler, mimari yapı, yemekler, türküler, vatandaşlardan beklentilerimiz...vb. bir araya geldiğinde kültürel mirası oluşturur...”

Toplumsal açıdan kültürel miras kategorisine ilişkin olarak öğretmen adaylarının geliştirmiş oldukları metaforlar Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. “Toplumsal açıdan kültürel miras” kategorisindeki metaforlar

Toplumsal açıdan kültürel miras	Geliştirilen metafor	f	%
Toplumsal Özellikler	Toplumsal bağ	6	1,12
	Toplumsal benlik	4	0,75
	Toplumsal birlik	2	0,37
	Toplumsal iletişim	1	0,18
Toplumsal Öğeler	Dil	52	9,77
	Bayrak	15	2,81
	Vatan	12	2,25
	Din	11	2,06
	Milli Kimlik	9	1,69
	Bayram	8	1,50
	Yaşam Tarzı	7	1,31
	Millet	3	0,56
	Kan Bağı	1	0,18
	Gereksinim	1	0,18
Toplam		132	24,81

Tablo 5’te de görüldüğü gibi “Toplumsal Açıdan Kültürel Miras” kategorisinde öğretmen adaylarının geliştirmiş olduğu metaforlar toplumsal özellikler ve toplumsal öğeler olarak iki alt kategoride toplanmıştır. Toplumsal özelliklere ilişkin olarak öğretmen adayları: toplumsal bağ, toplumsal benlik, toplumsal birlik, toplumsal iletişim metaforlarına yer vermişlerdir. Kültürel mirası toplumsal özellikler açısından ele alan ve “Toplumsal Bağ” metaforu (%1,12) ile ifade eden öğretmen adaylarından biri görüşünün gerekçesini şu şekilde açıklamıştır:

“Kültürel miras bir toplumda yaşayan insanların arasında bağ kurulmasına yarayan unsurların bütünüdür. Bu bağlamda üzerinde durulması gereken en önemli nokta bu bağı sağlamlaştırmaktır...”

Kültürel mirası toplumsal özellikler açısından ele alan ve “Toplumsal Benlik” metaforu ile ifade eden (%0,75) öğretmen adaylarından biri görüşünün gerekçesini şu şekilde açıklamıştır:

“Bir toplumun benliğini kaybetmemesi için kendi değerlerini bilerek ona sahip çıkması gerekmektedir. Aksi halde o toplum kısa bir zaman zarfında bütün değerlerini yitirir. Kendini asimile olmuş bir halde bulur. Atalarının kendisine bıraktığı değerleri korumayı başaramayan toplumlar başkalarına itaat eden, yozlaşmış, benliğini yitirmiş milletler halini alır. Benliğini kaybetmiş olanlar ise ne yapacağını bilemeden başkalarının kölesi olmaya mahkum olurlar.”

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013

Kültürel mirası toplumsal özellikler açısından ele alan ve “Toplumsal Birlik” metaforu ile ifade eden (%0,37) öğretmen adaylarından biri görüşünün gerekçesini şu şekilde açıklamıştır:

“Aynı toplumda yaşayanların toplumu oluşturan diğer bireylerin yaşamlarından, düşüncelerinden, gereksinimlerinden haberdar olması, toplumdaki diğer insanlara karşı da duyarlı olması gerekir. Bu da ancak toplumsal birliği sağlayabilmiş toplumlarda olanaklıdır. Yeni nesile kazandırılması gereken en önemli değer nasıl ülke olarak birlik içinde, dayanışma içinde yaşanacağını öğretmektir.”

Toplumsal öğelere ilişkin olarak öğretmen adaylarının ifade ettiği metaforlar: dil, bayrak, vatan, din, milli kimlik, bayram, millet, kan bağı olarak belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının toplumsal öğelere ilişkin olarak ifade ettikleri metaforlar incelendiğinde en sık ifade edilen metaforun “Dil”(%9,77) metaforu olduğu görülmektedir. Melanlioğlu (2008)’da “Toplumlar sahip oldukları kültürü, dil vasıtasıyla bugüne yaymakta ve geleceğe taşımaktadır. Dilin işlevlerinden biri, kültür aktarımını sağlamasıdır. Kültür aktarımı, bir millete ait kültürel özelliklerin yeni nesillere anlatılması, kavratılması ve benimsetilmesidir” biçiminde dilin kültür aktarımında oynadığı hayati rolün altını çizmiştir. Kültürel mirası toplumsal öğeler açısından ele alan ve “Dil” metaforu ile ifade eden (%9,77) öğretmen adaylarından biri görüşünün gerekçesini şu şekilde açıklamıştır:

“Dil bir toplumu bir arada tutan en önemli öge, insan ilişkilerinin ve iletişimin yapı taşıdır. Dili korumak bir milleti korumaktır. O milletin değerlerini, tarihini, geleneklerini, türkülerini, manilerini korumaktır. Çünkü kültürü oluşturan bu öğelerin tümü dil ile kuşaktan kuşağa aktarılır. Bir ağacın oluşması için tohum ne ise, kültürel mirasın aktarılması için de dil odur.”

Kültürel mirası toplumsal öğeler açısından ele alan ve “Bayrak” metaforu ile ifade eden (%2, 81) öğretmen adaylarından biri görüşünün gerekçesini şu şekilde açıklamıştır:

“Kültürel miras aynı bayrak altında yaşayan insanlarca oluşturulur. Aynı zamanda kültürel mirasın en önemli öğelerinden biri bayraktır. Bayrak bir milletin bağımsızlığının simgesi ve egemenliğinin göstergesidir. Bayrağa duyulan saygı, o bayrak altında yaşamaktan duyulan haz milletleri millet yapan ve bir arada tutan bir unsurdur...”

Kültürel mirası toplumsal öğeler açısından ele alan ve “Vatan” metaforu ile ifade eden (%2,25) öğretmen adaylarından biri görüşünün gerekçesini şu şekilde açıklamıştır:

“İçinde yaşanan vatan gelenekleriyle, yaşam tarzı ile, tarihi yapıları ve eserleriyle bir bütün olarak kültürel mirası oluşturur. Dolayısıyla her ülkenin kültürel mirası kendine özeldir.”

Tarihi açıdan kültürel miras kategorisine ilişkin öğretmen adaylarının geliştirmiş oldukları metaforlar Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. “Tarihi açıdan kültürel miras” kategorisindeki metaforlar

Geliştirilen metaforlar	f	%
Tarih	67	12,59
Anadolu	14	2,63
Tarihi eserler	13	2,44
Müzeler	5	0,93
Konaklar	4	0,75
Vakıflar	1	0,18
Medeniyet	1	0,18
Toplam	105	19,73

Tablo 6’da da görüldüğü gibi tarihi açıdan kültürel miras kategorisinde öğretmen adayları: Tarih, Anadolu, tarihi eserler, müzeler, konaklar, vakıflar, medeniyet metaforlarına yer

vermişlerdir. Kültürel mirası “Tarih” metaforu ile ifade eden (%12,59) öğretmen adaylarından biri görüşünün gerekçesini şu şekilde açıklamıştır:

“Tarih bir ülkenin geleceğine ışık tutan kültürel mirasın en önemli bölümünü oluşturur. Çünkü tarih insanın geçmişten bir ders almasını sağlayarak geleceğe yönelik attığı adımlarda hatalar yapmasının önüne set çeker. Tarihini bilen ve anlayan bir millet vatanının kıymetini bilir. Vatan topraklarının ne kadar zor kazanıldığını anlar ve vatanına daha çok sahip çıkar. Bu da toplumsal ilişkilerden, ekonomiye, ahlaka kadar her şeyi doğrudan etkiler.”

Kültürel mirası “Anadolu” metaforu ile ifade eden (%2,63) öğretmen adaylarından biri görüşünün gerekçesini şu şekilde açıklamıştır:

“Kültürel miras bizim ülkemiz açısından ele alındığında Anadolu’dur. Yüzyıllarca pek çok medeniyetin beşiği olan Anadolu’da geçmişten günümüze kadar gelen türküler, maniler, efsaneler, tarihi eser ve yapılar, gelenek ve görenekler kültürel mirası oluşturur...”

Kültürel mirası “Tarihi Eserler” metaforu ile ifade eden (%2,44) öğretmen adaylarından biri görüşünün gerekçesini şu şekilde açıklamıştır:

“...Anadolu birçok medeniyeti içinde barındırmıştır. Bu yüzden onlardan bugüne kalan birçok tarihi eserler bulunmaktadır. Bunlar bizim kültürel mirasımızı oluşturmaktadır. Bu mirası bizden sonraki nesillere ulaştırmalıyız...”

Değerler açısından kültürel miras kategorisine ilişkin öğretmen adaylarının geliştirmiş oldukları metaforlar Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. “Değerler açısından kültürel miras” kategorisindeki metaforlar

Değerler açısından kültürel miras	Geliştiren metaforlar	f	%
Ulusal Değerler	Vatanseverlik	25	4,69
	Atatürk Sevgisi	12	2,25
	Aileye bağlılık	9	1,69
	Vefa	5	0,93
	Bağımsızlık	2	0,37
Evrensel değerler	Farklılıklara saygı	15	2,81
	Hoşgörü	6	1,12
	Sevgi	3	0,56
	Saygı	2	0,37
	Yaşama hakkı	1	0,18
	Sanat	1	0,18
Toplam		81	15,22

Tablo 7’de görüldüğü gibi değerler açısından kültürel miras kategorisinde öğretmen adaylarının geliştirmiş olduğu metaforlar ulusal değerler ve evrensel değerler olarak iki alt kategoride toplanmıştır. Ulusal değerler kategorisinde toplanan metaforlar vatanseverlik, Atatürk sevgisi, aileye bağlılık, vefa, bağımsızlıktır. Yapısal işlevsel bakış açısına göre değerler toplumsal gereksinimleri karşılama özelliğine sahiptir. Gereksinim var olanı koruma, sürdürme ve geliştirerek geleceğe yöneltme olduğuna göre, toplumun devam etmesi için değerlerin sosyalleşme sürecinde kuşaktan kuşağa aktararak korunması gerekir (Canatan, 2008). Öğretmen adayları da geliştirdikleri metaforlarda kültürel mirası değerler açısından da ele almışlardır. Kültürel mirası ulusal değerler açısından ele alan ve “Vatanseverlik” metaforu ile ifade eden (%4,69) öğretmen adaylarından biri görüşünün gerekçesini şu şekilde açıklamıştır:

“İnsanların bir millet olabilmesi için ortak değerlere sahip olması gerekir. Bu değerlerden en önemlisi ve kültürel miras olarak yeni nesillere en fazla kazandırılması gereken değer vatanseverlik değeridir...”

Kültürel mirası ulusal değerler açısından ele alan ve “Atatürk sevgisi” metaforu ile ifade eden (%2,25) öğretmen adaylarından biri görüşünün gerekçesini şu şekilde açıklamıştır:

“Kültürel miras Atatürk’tür. O’na duyulan sevgidir. Çünkü sahip olduğumuz ülke, Cumhuriyet, bayrağımız Atatürk sayesinde sahip olduğumuz bir mirastır. Öğrencilere bu miras aktarılırken Atatürk sevgisi kazandırılması gereken öncelikli değerdir.”

Kültürel mirası ulusal değerler açısından ele alan ve “Aileye Bağlılık” metaforu ile ifade eden (%1,69) öğretmen adaylarından biri görüşünün gerekçesini şu şekilde açıklamıştır:

“Kültürel miras bence aileye bağlılıktır. Bizim toplumumuz açısından ele alındığında da çoğu toplumun içinde güçlü aile bağlarıyla öne çıkan bir millet olma özelliğimiz hala korunmaktadır. Kültüre de kültürel mirasa da zarar vermek için aile yapısını bozmak yeterlidir. İşte bu nedenle aile içindeki iletişim ve bağlılığın öğretmenler olarak üzerinde durularak toplumun en küçük yapı taşı korunmalıdır. Bu adım kültürel mirasımızı koruma yolunda atılan ilk ve en adımdır.”

Evrensel değerler alt kategorisinde ise, öğretmen adaylarının farklılıklara saygı, hoşgörü, sevgi, saygı, yaşama hakkı ve sanat metafor imgeleri bulunmaktadır. Kültürel mirası evrensel değerler açısından ele alan ve “Farklılıklara Saygı” metaforu ile ifade eden (%2,81) öğretmen adaylarından biri görüşünün gerekçesini şu şekilde açıklamıştır:

“...Toplumu oluşturan bireyler farklı özelliklere, farklı dine, farklı düşüncelere, farklı yaşam tarzına da sahip olsa birbirinin farklılıklarına saygı duyduğu müddetçe barış ve huzur içinde yaşayabilirler. Barış ve huzur içindeki bir toplum da en büyük kültürel miras olarak ifade edilebilir.”

Hoşgörü değerinin UNESCO tarafından yapılan tanımı şu şekildedir: “Hoşgörü başkasının kendisi gibi olma hakkına saygı göstermek ve başkasına verilen zararın kendine ve herkese verilen zarar olduğunu bilmektir” (Kaymakcan, 2007). Öğretmen adaylarının evrensel değerler kategorisinde en sık ifade ettiği metaforlar içinde hoşgörü metaforunun da yer aldığı görülmektedir. Kültürel mirası evrensel değerler açısından ele alan ve “Hoşgörü” metaforu ile ifade eden (%1,12) öğretmen adaylarından biri görüşünün gerekçesini şu şekilde açıklamıştır:

“...Geçmişten günümüze kadar geniş bir coğrafyaya sahip ülkemizde farklı pek çok milletten insan yaşamaktadır. Barış içinde yaşamak ancak farklı yapıya sahip milletlerin geleneklerine, yemeklerine, oyunlarına, hoşgörülü bir biçimde yaklaşmak ile mümkün olabilir. Bu değeri aktarmak da kültürel miras kavramının içinde yer almaktadır...”

Kültürel mirası evrensel değerler açısından ele alan ve “Sevgi” metaforu ile ifade eden (%0,56) öğretmen adaylarından biri görüşünün gerekçesini şu şekilde açıklamıştır:

“En büyük kültürel miras sevgidir. Çevreye, aileye, vatana karşı duyulan sevgi nesilden nesile aktarılması gereken kültürel mirasın bir parçası olarak karşımıza çıkmaktadır...”

Diğer kategorisine ilişkin öğretmen adaylarının geliştirmiş oldukları metaforlar Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. “Diğer” kategorisindeki metaforlar

Geliştirilen metaforlar	f	%	Geliştirilen metaforlar	f	%
Hayat	15	2,81	Sarmaşık	1	0,18
Aktarılma	13	2,44	Toprak	1	0,18
Emanet	8	1,50	Ağaç	1	0,18
Birikim	6	1,12	Çeyiz	1	0,18
Çocuk	3	0,56	Güç	1	0,18
Bilgi	3	0,56	Üretim	1	0,18
Kitap	3	0,56	Tuz	1	0,18
Rehber	3	0,56	Örüntü	1	0,18
Hediye	2	0,37	Renk	1	0,18
Tohum	2	0,37	Okul	1	0,18
Zincir	2	0,37	Türkü	1	0,18
İnsan	1	0,18	Yıldız	1	0,18
Günlük	1	0,18	Orman	1	0,18
Ayna	1	0,18	Akarsu	1	0,18
Toplam				77	14,47

Öğretmen adayları Tablo 8’de de görüldüğü gibi “Diğer” kategorisinde: hayat, aktarılma, birikim, emanet, çocuk, bilgi, hediye, zincir, günlük, tohum, rehber, insan, ayna, kitap, sarmaşık, toprak, ağaç, çeyiz, güç, üretim, tuz, örüntü, renk, okul, türkü, yıldız, orman, akarsu, metaforlarına yer vermişlerdir. Kültürel mirası “Hayat” metaforu ile ifade eden (%2,81) öğretmen adaylarından biri görüşünün gerekçesini şu şekilde açıklamıştır:

“Günlük yaşamımıza yön veren erdemler, inanışımız, hayata bakışımız, giyimimiz, insanlara yaklaşımımız, sorunlar karşısındaki tavrımız kısaca hayatımız bize getirdiği her şey ile kültürel mirasımızı oluşturur ve bu miras bir sonraki nesile formal ve informal yollarla aktarılır.”

Kültürel mirası “Aktarılma” metaforu ile ifade eden (%2,44) öğretmen adaylarından biri görüşünün gerekçesini şu şekilde açıklamıştır:

“Kültürel mirasın kritik noktası aktarılmasıdır. Kültürel mirasın herhangi bir ögesi aktarılmazsa yok olur, unutulur. Öğretmen adayları olarak ileride bize düşen görev her yönden kültürel mirası aktarmada hem aktarıcı hem de model olmaktır...”

Kültürel mirası “Emanet” metaforu ile ifade eden (%1,50) öğretmen adaylarından biri görüşünün gerekçesini şu şekilde açıklamıştır:

“Kültürel miras emanettir. Çünkü günümüze kadar gelen gelenek, görenek ve değerlerimiz günden güne önemini yitirmekte, bize düşen görev ise geçmişten kalan emanetlerimize sahip çıkmak.”

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Öğretmen adaylarının “kültürel miras” kavramına ilişkin sahip oldukları metaforları belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bu araştırmada “kültürel miras” kavramına ilişkin çok sayıda metafor üretildiği (69) görülmektedir. Metafor sayısının bu kadar çok olması “kültürel miras” kavramının çok sayıda metafor ile açıklanması gerektiği biçiminde yorumlanabilir. Bunun yanı sıra öğretmen adaylarının bu kavrama ilişkin algılarının farklı olması biçiminde de yorumlanabilir. Metaforlar incelendiğinde kültürel mirasa ilişkin olarak en sık ifade edilen metaforların tarih (%12,59) ve dil (%9,77) olduğu görülmektedir.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013



Öğretmen adaylarının geliştirmiş oldukları metaforlar beş farklı kategoride toplanmıştır. Bu kategoriler verilen önem açısından kültürel miras (%25,75), toplumsal açıdan kültürel miras (%24,81), tarihi açıdan kültürel miras (%19,73), değerler açısından kültürel miras (%15,22) ve diğer (%14,47) kategorileridir.

Öğretmen adaylarının kültürel mirasa ilişkin olarak geliştirdikleri metaforlar incelendiğinde en fazla verilen önem açısından kültürel miras kategorisinde metafor üretildiği görülmektedir. “Verilen önem açısından kültürel miras” kategorisinde öğretmen adaylarının en sık hazine, önemli, korunmalı, her şey metaforlarına yer verdikleri görülmektedir. Üretilen metaforlar incelendiğinde öğretmen adaylarının kültürel mirası, toplumun en önemli, en değerli ve vazgeçilemez ögesi olarak gördükleri; kültürel mirasın korunması gerektiğini düşündükleri; kültürel mirası aktarmada üzerlerine düşen sorumluluğun farkında oldukları söylenebilir. Sidekli ve Karaca (2013) yaptıkları araştırmada Sosyal Bilgiler öğretiminde yerel kültürel miras öğelerinin kullanımına ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerini belirlemeyi hedeflemiştir. Araştırmanın sonucunda öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun kültürel miras ve kültürel mirasın korunmasına ilişkin olumlu tutum içinde oldukları belirlenmiştir.

“Toplumsal açıdan kültürel miras” kategorisi Toplumsal Özellikler” ve “Toplumsal Ögeler” alt kategorileri ile ele alınmıştır. Öğretmen adaylarının “Toplumsal Özellikler” alt kategorisine ilişkin olarak: toplumsal bağ, toplumsal benlik, toplumsal birlik, toplumsal iletişim metaforlarına yer verdikleri görülürken “Toplumsal ögeler” alt kategorisine ilişkin olarak: dil, bayrak, vatan, din, milli kimlik, bayram, millet, kan bağı, yaşam tarzı ve gereksinim metaforlarına yer verdikleri belirlenmiştir. Bu kategori altında en sık ifade edilen metaforun “Dil” metaforu (%9,77) olduğu görülmektedir. Sevim ve diğerleri (2012) öğretmen adaylarının Türkçeyle ilgili algılarını metaforlar yoluyla belirlemeyi amaçladıkları araştırma sonucunda öğretmen adaylarının Türkçeyi, çok eski zamanlara dayanan zengin bir dil, doğru ve sistemli düşünebilmenin aracı, millet olma düşüncesinin simgesi, geçmişten günümüze kültürel değerleri aktararak topluma güven aşılayan hayati öneme sahip bir değer olarak algıladıklarını belirlemişlerdir. Göçer (2013) Türkçe öğretmen adaylarının dil ve kültür arasındaki ilişkiye dair metaforlarını belirlemeyi amaçladığı araştırmasında Türkçe öğretmeni adaylarının tamamına yakınının kültürün dil ile ilişkisine yönelik olumlu görüşlerinin olduğunu ve 38 metafor geliştirdiklerini belirlemiştir. Oluşturulan metaforlar incelendiğinde kültür ve dilin birbirleri için vazgeçilmez olduğuna dikkat çekildiği, kültürün kabul edilip yaygınlık kazanarak geleceğe aktarılmasında dilin taşıdığı önemin vurgulandığı belirlenmiştir. Bu bağlamda elde edilen sonuçların bu araştırma ile de uyumlu olduğu söylenebilir.

“Tarihi açıdan kültürel miras” kategorisinde öğretmen adaylarının: Tarih, Anadolu, müzeler, konaklar, tarihi eserler, vakıflar ve medeniyet metaforlarına yer verdikleri görülmektedir. Üretilen metaforlardan en fazla yüzdeye sahip olan metaforun bu kategori altında yer alan “Tarih” (%12,59) metaforu olduğu görülmektedir.

“Değerler açısından kültürel miras” kategorisinde öğretmen adaylarının geliştirmiş olduğu metaforlar ulusal değerler ve evrensel değerler olarak iki alt kategoride toplanmıştır. Ulusal değerler kategorisinde toplanan metaforlar vatanseverlik, aileye bağlılık, Atatürk sevgisi, vefa, bağımsızlıktır. Evrensel değerler alt kategorisinde ise, öğretmen adaylarının farklılıklara saygı, sanat, sevgi, saygı, yaşama hakkı ve hoşgörü metafor imgeleri bulunmaktadır. Kolaç ve Karadağ (2012) öğretmen adayları üzerinde gerçekleştirdikleri araştırmada, öğretmen adaylarının en fazla önemsedikleri değerlerin insan onuruna ve haklarına saygı, düşünce ve inanç özgürlüğü, eşitlik, adil olma, hoşgörü, dayanışma-yardımlaşma olduğunu belirlemişlerdir. Bu araştırmada da evrensel değerler kategorisinde en sık ifade edilen değerler arasında hoşgörü değerinin de yer aldığı görülmektedir. Bu bağlamda iki çalışma ile elde edilen sonuçların birbiriyle uyumlu olduğu söylenebilir.

Öğretmen adayları “Diğer” kategorisinde: hayat, aktarılma, emanet, birikim, çocuk, bilgi, hediye, zincir, günlük, tohum, rehber, insan, ayna, kitap, sarmaşık, toprak, ağaç, çeyiz, güç, üretim, tuz, örüntü, renk, okul, türkü, yıldız, orman, akarsu, metaforlarına yer vermişlerdir.

Deveci (2009) tarafından gerçekleştirilen araştırmada Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarından kültür portfolyoları oluşturmaları istenmiş, bu portfolyolar betimsel analiz tekniği ile analiz etmiştir. Yapılan analizler sonucunda öğretmen adaylarının kültürü açıklarken kullandıkları öğeler belirlenmiştir. Bu öğelerden bu araştırma ile de paralellik gösterenler tarihi eserler, değerler, bayram ve sanat olarak ifade edilebilir.

Öğretmen adaylarının kültürel miras kavramına ve bu kavramın öğretimine ilişkin görüşleri farklı nitel araştırmalarla da belirlenebilir. Bunun yanı sıra ilkökul öğrencilerinin ve öğretmenlerin kültürel miras kavramına ilişkin görüşlerini belirlemeye yönelik araştırmalar gerçekleştirilebilir. Araştırmacılar tarafından öğretmenlerin kültürel miras kavramının öğretiminde kullanmaları için bilgi ağırlıklı etkinlikler yerine duyuşsal alana yönelik etkinlikler geliştirilebilir. Kültürel miras kavramına ve öğretimine ilişkin farklı değişken ve farklı uygulamalarla araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- AKPINAR, E. (2007). Türkiye’nin dünya mirası listesindeki yeri ve yeni bir aday önerisi, *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*. 9 (1), 81-106.
- AKSOY, A., ENLİL, Z. (2012). Kültürel miras yönetiminde çağdaş yaklaşımlar. Aksoy A. ve Ünsal D. (Ed.). (2012). *Kültürel miras yönetimi* (1th ed.). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- ALTINÖRS ÇIRAK, A. (2010). Korumanın toplumsal ve kültürel boyutu neden önemli? Biz nasıl bakıyoruz?,http://www.spo.org.tr/resimler/ekler/c9ebb2ded806d7f_ek.pdf ____adresinden 27.10.2013 tarihinde alındı.
- ARIKAN, İ. (2012). İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin kültürel miras ile ilgili başarı düzeyleri ve tutumlarının bazı değişkenlerle incelenmesi(Adıyaman örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adıyaman Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adıyaman.
- ARSLAN, M. M., BAYRAKCI, M. (2006). Metaforik düşünme ve öğrenme yaklaşımının eğitim-öğretim açısından incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*. 34 (171), 100-108.
- BAŞ, T., AKTURAN, U. (2008). Nitel araştırma yöntemleri. Seçkin Yayıncılık: Ankara.
- BOUND, M. (2011). Qualitative method of research: phenomenological. https://www.academia.edu/1526812/Qualitative_Research_Phenomenological_Method adresinden 11.11.2013 tarihinde alındı.
- CANATAN, A. (2008). Toplumsal değerler ve yaşlılar. *Yaşlı Sorunları Araştırma Dergisi*. 1, 62-71.
- COUNCIL OF EUROPE FRAMEWORK CONVENTION ON THE VALUE OF CULTURAL HERITAGE FOR SOCIETY. Council of Europe Treaty Series (CETS 199), No 199. www.unic.pt/images/stories/publicacoes1/Framework_Cov_Cult_Heritage.pdf adresinden 19.11.2013 tarihinde alındı.
- ÇANKAYA, E. (2006), Somut olmayan kültürel mirasın müzecilik bağlamında korunması, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- ÇİFTÇİ, B., TANGÜLÜ, Z. (2012). Sınıf öğretmeni adaylarının Atatürk ilkeleri hakkındaki metaforik algıları. *The Journal of Academic Social Science Studies*. 5 (8), 381-395.
- DEVECİ, H. (2009). Sosyal bilgiler dersinde kültürden yararlanma: öğretmen adaylarının kültür portfolyolarının incelenmesi, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8 (28), 1-19.
- EKİZ, D., KOÇYİĞİT, Z. (2012). Sınıf öğretmenlerinin “öğretmen” kavramına ilişkin metaforlarının tespit edilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*. 21 (2), 439-458.
- GÖÇER, A. (2013). Türkçe öğretmeni adaylarının ‘kültür dil ilişkisi’ne yönelik metaforik algıları. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. 8 (9), 253-263.
- GÖĞEBAKAN, Y. (2009). Görsel sanatlar ve sosyal bilgiler derslerinin ilişkilendirilmesinin kültür varlıklarını tanıma ve sahip çıkma ile ilgili kazanımlarının gerçekleşmesi ve öğrencilerin tutumları üzerinde etkileri, Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- GÜVELİ, E., İPEK A. S., ATASOY E., GÜVELİ H. (2011). Sınıf öğretmeni adaylarının matematik kavramına yönelik metafor algıları. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 2 (2), 140-159.
- KARİP, F. (2012). İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin kültürel mirasın korunması bilincine yönelik hazırbulunuşluk düzeylerinin ölçülmesi (ağrı ili örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ağrı.
- KAYMAKCAN, R. (2007). Ahlaki bir değer olarak hoşgörü ve eğitimi. Kaymakcan, R., Uyanık, M. (Ed.). *Teorik ve Pratik Yönleriyle Ahlak*. DEM Yayınları: İstanbul, 389-408.
- KOLAÇ, E., Karadağ, R. (2012). Türkçe öğretmeni adaylarının "değer" kavramına yükledikleri anlamlar ve değer sıralamaları. *İlköğretim Online*, 11 (3), 762-777.
- MELANLIOĞLU, D. (2008). Kültür aktarımı açısından türkçe öğretim programları. *Eğitim ve Bilim*. 33(150), 64-73.
- MİLES, M. B., Huberman, A. M. (1994). Qualitative data analysis: An expanded sourcebook. (Second Edition). SAGE Publications: California.
- MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI (MEB). (2010). *İlköğretim Programı*. Anı Yayıncılık: Ankara.
- MORTARA, M., CATALANO, C. E., BELLOTTI, F., FIUCCI, G., HOURY PANCHETTI, M., PETRIDIS, P. (2013). Learning cultural heritage by serious games. *Journal of Cultural Heritage*. <http://dx.doi.org/10.1016/j.culher.2013.04.004> adresinden 20.11.2013 tarihinde alındı.
- TAYLOR, W. (1984). *Metaphors of education*, Heineman Educational Books Ltd, London
- TEZGEL, R. (2006). Yeni ilköğretim sosyal bilgiler dersi öğretim programında insan hakları ve değer eğitimi. II. Uygulamalı Etik Kongresi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara, 18-20 Ekim 2006.
- THE AMERICAN FOLKLIFE CENTER. Explore your community: a community heritage poster for the classroom. what heritage studies can do for you. <http://www.loc.gov/folklife/poster/introtext.html> adresinden 18.11.2013 tarihinde alındı.
- SABAN, A. (2009). Öğretmen adaylarının öğrenci kavramına ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 281-326.

- SEVİM, O., VEYİS, F., KINAY, N. (2012). Öğretmen adaylarının türkçeyle ilgili algılarının metaforlar yoluyla belirlenmesi: atatürk üniversitesi örneği. *Uluslararası Cumhuriyet Eğitim Dergisi*. 1 (1), 38-47.
- SİDEKLİ, S., Karaca, L. (2013). Sosyal bilgiler öğretiminde yerel kültürel miras öğelerinin kullanımına ilişkin öğretmen aday görüşleri. *Gaziosmanpaşa Bilimsel Araştırma Dergisi*. 5, 20-38.
- SİMANDİRAKİ, A. (2006). International education and cultural heritage: alliance or antagonism?, *Journal of Research in International Education (JRIE)*,) 5(1), 35-56.
- TÜRK DİL KURUMU (TDK). (2011). http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.528c8326e48791.11609860 adresinden 18.11.2013 tarihinde alındı.
- YEŞİLBURSA, C. C. (2013). Altıncı sınıf öğrencilerinin somut kültürel mirasa yönelik görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*. 21 (2), 405-420.
- YILDIRIM, A., ŞİMŞEK, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*, Seçkin Yayıncılık: Ankara.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013





ORTAOKUL YEDİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ÇİZGİ GRAFİK OKUMA VE ÇİZME BECERİLERİNİN İNCELENMESİ*

*Dilek SEZGİN MEMNUN***

ÖZET

Bu araştırmada, ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin çizgi grafiği okuma ve çizme becerilerinin incelenmesi ve bu becerilerinin matematik ders notlarına göre değişip değişmediğinin araştırılması amaçlanmıştır. Araştırmanın verilerine, araştırmaya katılan toplam 143 yedinci sınıf öğrencisine 3 farklı matematik sorusunun yazılı olarak uygulanması sonucunda ulaşılmıştır. Öğrencilere yöneltilen bu sorulardan birincisi verilen bir çizgi grafiği okumayı ve grafiğe bağlı olarak yorum yapmayı, ikincisi verilen verilere uygun çizgi grafik çizmeyi ve üçüncüsü de bir çizgi grafikte verilenlerden faydalanarak bir problem çözmeyi gerektiren sorulardır. Araştırmaya katılan öğrencilerin bu soruları cevaplamaları yaklaşık 20 dakika sürmüştür. Çalışmaya katılan öğrencilerin soruları gerçek düşüncelerini ifade edecek biçimde cevapladıkları varsayılmıştır. Ayrıca, bu ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin matematik dersi notlarına ulaşılmıştır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin sorulara verdikleri cevaplar *frekans analizi* ve *kategorisel analiz* kullanılarak çözümlenmiştir. Bu kapsamda, öğrenci cevapları *doğru cevap*, *eksik cevap*, *hatalı cevap* ve *cevap yok* biçiminde sınıflandırılmış ve bu cevaplar için frekans ve yüzde değerleri hesaplanmıştır. Ayrıca, bu araştırmaya katılan öğrenciler matematik dersi başarı notlarına göre düşük, orta ya da yüksek başarılı olarak sınıflandırılmıştır. Araştırma kapsamında elde edilen veriler oluşturulan bu sınıflamalar göz önüne alınarak değerlendirilmiştir. Araştırmanın sonucunda, ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin büyük çoğunluğunun çizgi grafik okuma becerisine sahip olmakla birlikte, önemli bir bölümünün çizgi grafik çizme becerilerinin yetersiz olduğu anlaşılmıştır. Bununla birlikte, öğrencilerin matematik dersi başarılarının çizgi grafiği okuma ve çizme becerilerini etkilediği görülmüş ve yüksek başarılı yedinci sınıf öğrencilerinin çizgi grafiği okuma ve kullanmada daha başarılı oldukları anlaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Grafik çizme, Grafik okuma, Çizgi grafik, Yedinci sınıf öğrencisi.

*Bu makale Crosscheck sistemi tarafından taranmış ve bu sistem sonuçlarına göre orijinal bir makale olduğu tespit edilmiştir.

** Yrd. Doç. Dr. Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim / Matematik Eğitimi, El-mek: dilekmemnun@gmail.com

EXAMINING OF LINE GRAPHIC READING AND DRAWING SKILLS OF SECONDARY SCHOOL SEVENTH GRADE STUDENTS

Abstract

The aim of this research is to examine the line graphs reading and drawing skills of secondary school seventh grade students and explore the differentiation of these skills according to mathematics course grades. A total of 143 seventh grade students participated to this research. Research data was obtained as a result of implementation of 3 different mathematics questions to these students. First of these questions was about reading and interpreting of line graphs and second one was related to line graphs drawing. The other one was about problem solving which require reading of line graphs. Seventh grade students participated in the research completed these questions within 20 minutes.

Secondary school seventh grade students' answers were analysed using frequency and categorical analysis. In this context, their answers classified as correct, incomplete, incorrect and no answer. Frequencies and percentages were calculated for these answers. Besides, mathematics course grades of secondary school seventh grade students were achieved and students were classified as low, medium or high achievers according to these grades. Research data was evaluated by considering these created classifications. At the end of the research, it was indicated that many of the seventh grade students have line graphs reading skill. However, it was understood that significant part of these students' drawing skills were inadequate. Besides, mathematics course success of seventh grade students affects line graphics reading and drawing skills and students have high grades were more successful in reading and using skills than other students.

Key Words: Graphics, Drawing of graphics, Reading of graphics, Line graphics, Seventh grade student.

Giriş

Grafik anlama ve çizme becerileri günümüzde birçok meslekte gerekli temel beceriler arasında bulunmaktadır. Bu beceriler, bireylerin günlük yaşamlarında doğru bilgi edinmelerinde önemlidir ve ekonomi, iletişim gibi farklı alanlarda sıklıkla kullanılmaktadır. Bu nedenle, bireylerin bu becerilere sahip olmaları gereklidir.

Eğitimde matematik haricinde fen bilgisi ve sosyal bilgiler gibi farklı alanlarda da kullanılmakta olan bu becerilere, okullarda ve yenilenen öğretim programlarında verilen önem giderek artmaktadır. Son yıllarda yenilenen matematik öğretimi programlarında da, bu becerilerin öğretimine küçük yaşlardan itibaren yer verilmektedir. Sayısal verilere ilişkin gösterimler olan grafikler, verilerin organize edilerek yorumlanmasını kolaylaştırmakta ve problemde verilenler arasındaki ilişkileri görmemizde yardımcı olmaktadır (Çepni, Ayas, Johnson ve Turgut, 1997; Demirci ve Uyanık, 2009; Demirel, Seferoğlu ve Yağcı, 2002: 89; Temiz ve Tan, 2009). Bununla birlikte, grafikler gerçekleştirilmek istenen amaca göre çizgi, dairesel ve sütun grafiği gibi farklı türlerde oluşturulabilmektedir. Bu grafikler içerisinde bireylerin en zorlandıkları grafik türü çizgi

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013



grafikleridir (Bell, Brekke ve Swan, 1987; Akt. Yabancı, Yıldırım ve Günaydın, 2013). Öğrencilerin çizgi grafik oluşturma ve anlama becerilerinde eksiklikler bulunduğu da bilinmektedir (Taşar, İnceç ve Güneş, 2002). Bu nedenle, bu araştırmada öğrencilerin çizgi grafiğini kullanma becerileri incelenecektir. Çizgi grafiği fonksiyonel ilişkileri temsil etmeye yarayan bir grafik türüdür (Yabancı, Yıldırım ve Günaydın, 2013).

Ülkemizde, farklı sınıf düzeylerinden öğrencilerin grafik konusundaki becerilerinin incelendiği farklı araştırmalar (Demirci ve Uyanık, 2009; Duatepe-Paksu, 2013; Işık, Kar, İpek ve Işık, 2012; Murat ve Bursal, 2012; Oruç ve Akgün, 2010; Taşar, İnceç ve Güneş, 2002; Temiz ve Tan, 2009; Yabancı, Yıldırım ve Günaydın, 2013) yapılmıştır. Bununla birlikte, ortaokul öğrencilerinin grafik anlama ve çizme becerilerini inceleyen sınırlı sayıda araştırmaya (Kaynar ve Halat, 2012; Murat ve Bursal, 2012; Oruç ve Akgün, 2010; Yabancı, Yıldırım ve Günaydın, 2013) ulaşılmıştır. Bu araştırmalardan Kaynar ve Halat (2012) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın sonucunda, sekizinci sınıf öğrencilerinin sadece % 29.2'sinin grafik çizmede başarılı olabildikleri anlaşılmıştır. Murat ve Bursal (2012) tarafından yedinci ve sekizinci sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilen araştırmanın sonucunda, öğrencilerin grafiklere ilişkin tutumlarının, grafiklere yönelik öz-yeterlik inançlarının ve grafik kullanımı ile ilgili becerilerinin cinsiyete göre farklılaşmamakla birlikte, sınıf düzeylerine göre yedinci sınıflar lehine farklılaştığı anlaşılmıştır. Oruç ve Akgün (2010) tarafından ilköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin grafik okuma becerisini kazanma düzeylerinin incelendiği araştırmanın sonucunda, öğrencilerin tek boyutlu grafikleri okuma becerilerinin %90'ın üzerinde olduğu açıklanmıştır. Yabancı, Yıldırım ve Günaydın (2013) gerçekleştirdikleri araştırmada, beşinci sınıf öğrencilerinin çizgi grafiğini anlamlandırabilecekleri ve diğer temsil modelleri ile ilişkilendirebilecekleri bir etkinlik sunmuş ve grafiği günlük yaşamla ilişkilendirerek yaptıkları yorumlamalara yer vermişlerdir. Bu bağlamda, bu araştırmada ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin çizgi grafiği okuma ve çizme becerilerinin incelenmesi ve bu becerilerinin matematik ders notlarına göre değişip değişmediğinin araştırılması amaçlanmıştır. Bu amaçla, aşağıda yer alan araştırma problemlerine cevap aranmıştır:

1. Ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin çizgi grafiğini okuma ve yorumlama becerileri nasıldır? Bu öğrencilerin çizgi grafiğini okuma ve yorumlama becerileri matematik dersi başarılarına göre değişmekte midir?
2. Ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin çizgi grafiği oluşturma becerileri nasıldır? Bu öğrencilerin çizgi grafiğini oluşturma becerileri matematik dersi başarılarına göre değişmekte midir?
3. Ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin çizgi grafiği kullanma gerektiren problemleri çözme becerileri nasıldır? Bu öğrencilerin çizgi grafiğini kullanma gerektiren problemleri çözme becerileri matematik dersi başarılarına göre değişmekte midir?
4. Ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin ile çizgi grafik okuma, çizme ve çizgi grafiği kullanma gerektiren problemleri çözme becerileri matematik dersi başarı düzeyleri arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?

Yöntem

Bu bölümde, ortaokul öğrencilerinin çizgi grafiği okuma ve çizme becerilerinin incelenmesi ve bu becerilerinin matematik dersi notlarına göre değişiminin araştırılması amacıyla araştırma kapsamında uygulanan veri toplama araçlarına, araştırmaya katılan ortaokul yedinci sınıf öğrencilerine, gerçekleştirilen veri toplamaya ilişkin bilgilere, araştırmada elde edilen verilerin analizi için kullanılan istatistiksel analizlere yer verilmiştir.

Araştırma Modeli

Bu araştırmada, ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin çizgi grafik okuma ve çizme becerileri *durum çalışması* kullanılarak ortaya koyulmaya çalışılmıştır. Durum çalışmasında amaç, belirli bir duruma ilişkin sonuçların ortaya koyulmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2005: 77). Öğrencilerin çizgi grafik okuma ve çizme becerilerinin incelenmesi amacıyla, bu araştırmada *betimsel türde* gerçekleştirilmiş *özel bir durum çalışması*na yer verilmiştir.

Katılımcılar

Bu araştırmaya, 2012-2013 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Bursa ili Osmangazi ilçesinde bulunan ortaokullar arasından rastgele olarak belirlenen 4 farklı ortaokulun yedinci sınıflarında öğrenim görmekte olan 143 öğrenci katılmıştır. Araştırmaya katılan bu öğrencilerin 74'ü kız ve 69'u erkek öğrencidir. Araştırmaya katılacak öğrencilerin belirlenmesinde, öğrencilerin araştırmaya katılma konusunda istekli olmalarına da özen gösterilmiştir. Bu öğrencilerin belirlenmesinde, *olasılık temelli örnekleme yöntemlerinden* biri olan *seçkisiz örnekleme yöntemi* kullanılmıştır. Seçkisiz örnekleme yönteminde, tamamen rastgele yöntemle örneklem seçilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2005: 104). Bu öğrencilerin 21'i düşük, 61'i orta ve yine 61'i yüksek düzeyde başarılı olan öğrencilerdir. Ayrıca, bu öğrencilerin araştırmaya katılma konusunda istekli öğrenciler olmalarına da özen gösterilmiştir.

Verilerin Toplanması

Araştırma kapsamında, 2012-2013 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde araştırmaya katılan ortaokul yedinci sınıf öğrencilerine yazılı olarak 3 farklı matematik sorusu yöneltilmiştir. Araştırmanın verileri, öğrencilerin kendilerine yöneltilen bu soruları matematik öğretmenlerinin eşliğinde cevaplamaları ile elde edilmiştir.

Öğrencilere yöneltilen bu sorular araştırmanın amacına uygun olarak grafik okuma ve çizmeyi gerektirecek biçimde araştırmacı tarafından hazırlanmış olan açık uçlu sorulardır. Bu sorulardan birincisi verilen bir çizgi grafiği okumayı ve grafiğe bağlı olarak yorum yapmayı, ikincisi verilen verilere uygun çizgi grafik çizmeyi ve üçüncüsü de bir çizgi grafikte verilenlerden faydalanarak bir problem çözmeyi gerektiren sorulardır. Araştırmaya katılan öğrencilerin bu soruları cevaplamaları yaklaşık 20 dakika sürmüştür. Ayrıca, matematik öğretmenleri aracılığı ile bu ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin 2012-2013 eğitim-öğretim yılı matematik dersi başarı not ortalamalarına ulaşılmıştır.

Sayıltı ve Sınırlılıklar

Bu araştırma,

1. Bursa ili Osmangazi ilçesinde bulunan 4 farklı ortaokulda öğrenim görmekte olan araştırmaya katılma konusunda istekli yedinci sınıf öğrencileri ile sınırlıdır.
2. Araştırmaya katılan ortaokul yedinci sınıf öğrencilerine grafik okuma, yorumlama ve çizme konusundaki bilgi ve becerilerini kullanmalarını gerektiren 3 farklı matematik sorusu ve öğrencilerin bu sorulara verdikleri cevaplarla sınırlıdır.
3. Bu araştırmaya katılan öğrencilerin soruları gerçek düşüncelerini ifade edecek biçimde cevapladıkları varsayılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmaya katılan öğrencilerin kendilerine yöneltilen 3 matematik sorusuna verdikleri cevaplar *frekans analizi* ve *kategorisel analiz* kullanılarak çözümlenmiştir. Bu kapsamda, öğrenci cevapları *doğru cevap*, *eksik cevap*, *hatalı cevap* ve *cevap yok* biçiminde sınıflandırılmıştır.

Cevapların bu şekilde sınıflandırılması ile yedinci sınıf öğrencilerinin soruları anlayıp anlamadıkları, bu sorulara ilişkin çözüm üretip üretmedikleri ve soruların çözüm sürecinde hangi kısımlarda zorlandıkları ortaya koyulması amaçlandı. Örneğin, araştırmada yer alan sorulara ilişkin hatalı cevaplar öğrencilerin bu sorular için ürettikleri çözüm yollarındaki, soruların çözümü için gerekli kavramsal bilgi ve becerilerindeki ya da işlemlerindeki hataları hakkında fikir verebilir. Benzer şekilde, sorulara verdikleri eksik cevapları da öğrencilerin soruların çözümünde nerelerde zorluk yaşadıkları ya da soruların çözümü için gerekli kavramsal bilgi ve becerilerdeki eksiklik ve yetersizlikleri hakkında ipuçları verebilir. Bu aşamada, sınıflandırılmış olan bu cevaplar için öncelikle frekans ve yüzde değerleri hesaplanmıştır. Ardından, öğrencilerin bu farklı 3 soruya verdikleri doğru cevaplar 2 puan, eksik cevaplar 1 puan ve hatalı cevap/cevap yok ise 0 puan olarak notlandırılmıştır. Araştırma kapsamında yer alan birinci soru iki kısımdan oluşmaktadır ve bu nedenle bu soruda yer alan iki kısımda ayrı ayrı notlandırılmıştır. Öğrencilerin kendilerine yöneltilen ve biri iki kısımdan oluşan bu üç sorudan alabilecekleri en yüksek puan 8 ve en düşük puan ise 0 puandır.

Bu araştırmada 2012-2013 eğitim öğretim yılı matematik dersi başarı notu 0 ile 44 arasında olan öğrenciler düşük başarılı, 45 ile 74 arasında olan öğrenciler orta düzeyde başarılı ve ders notu 75 ile 100 arasında olan öğrenciler de yüksek başarılı olarak gruplandırılmıştır. Araştırma kapsamında elde edilen veriler oluşturulan bu gruplar göz önüne alınarak değerlendirilmiştir. Bu kapsamda, yedinci sınıf öğrencilerinin çizgi grafik yorumlama ve oluşturma becerilerinin matematik dersi başarı düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığının ortaya koyulması amacıyla da tek faktörlü varyans analizi ve Tukey testi uygulanmıştır. Araştırma bulguları, Microsoft Excel ve SPSS 14.0 kullanılarak analiz edilmiştir. Yapılan istatistiksel analizlerde .05 anlamlılık düzeyi referans alınmıştır.

Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği

Bu nitel araştırmanın geçerlik ve güvenirliliği *inandırıcılık, aktarılabilirlik, tutarlılık ve teyit edilebilirlik* stratejileri göz önünde bulunularak sağlanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2005: 264-272).

Bu araştırmada *inandırıcılığın* ve *tutarlılığın* sağlanması, verilerin araştırmacı tarafından bir ay ara ile toplam iki kez analiz edilmesi ile gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda öğrenci cevaplarının *doğru cevap, eksik cevap, hatalı cevap* ve *cevap yok* biçiminde gerçekleştirilen sınıflandırılması üzerinde araştırmacı tarafından çalışılmıştır. Yukarıda belirtildiği gibi bir ay ara ile farklı iki zamanda gerçekleştirilen bu çalışmalar esnasında öğrenci cevapları için yapılan sınıflandırmalar birbiri ile karşılaştırılmış, farklı zamanlarda yapılan incelemelerde elde edilen bu sınıflandırmalar arasındaki benzerlik ve farklılıklar incelenmiş ve bunlara bağlı olarak yeniden düzenlemeler yapılmıştır. Böylelikle, yapılan bu araştırmanın niteliği artırılmaya çalışılmıştır. Araştırmanın *teyit edilebilirliği*, yedinci sınıf öğrencilerinin araştırma kapsamında yer alan 3 farklı soruya verdikleri *cevaplarına* araştırma bulgularının sunulması esnasında mümkün olduğunca çok yer verilmesi ile sağlanmaya çalışılmıştır. *Aktarılabilirlik*, araştırmanın ayrıntılı bir biçimde betimlenmesi ve yorumlanması ile sağlanmaya çalışılmıştır. Bu kapsamda, araştırma verileri yani öğrenci cevapları frekans analizi ve kategorisel analiz kullanılarak uygun olacak biçimde düzenlenmiş, yorumlanmış ve bulgular kısmında öğrenci cevaplarından örneklerle de yer verilerek sunulmuştur. Araştırmanın *aktarılabilirliğinin* sağlanması için ayrıca araştırma kapsamına alınan öğrencilerin belirlenmesinde kullanılan örnekleme yöntemi detaylı bir biçimde açıklanmıştır.

Araştırma bulgularına ilişkin rapor yazımında, verilerin *akla yatkınlık, bireylerin deneyimlerine uygunluk, inandırıcılık, önem* ve *okunurluk* özelliklerini taşımasına da dikkat edilmiştir.

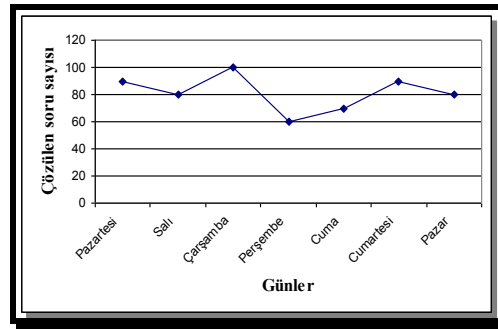
Bulgular ve Yorum

Araştırmaya katılan 143 ortaokul yedinci sınıf öğrencisinin çizgi grafiği okuma ve çizme becerilerinin incelendiği bu araştırmanın bulguları, araştırma kapsamında yer alan farklı 3 sorunun her biri için ayrı olarak sunulmuştur.

Birinci Soru - Çizgi Grafik Okuma ve Yorumlama

Araştırmaya katılan ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin “Aşağıda verilen grafikte Selin’in bir hafta boyunca çözdüğü günlük soru sayıları görülmektedir. Buna göre;

- Selin Çarşamba günü kaç soru çözmüştür?
- Selin hafta boyunca toplam kaç soru çözmüştür?



biçimindeki birinci soruya verdikleri cevaplardan elde edilen bulgulara ilişkin yüzde ve frekans değerlerine Tablo 1 ve 2’de yer verilmiştir.

Tablo 1. Araştırmaya katılan ortaokul öğrencilerinin birinci sorunun ilk kısmına verilen cevaplara ilişkin yüzde ve frekans değerleri

Cevaplar	Başarı düzeyleri							
	Düşük		Orta		Yüksek		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Doğru cevap	15	71.4	54	88.5	58	95.1	127	88.8
Eksik cevap	0	0.0	1	0.7	0	0.0	1	0.7
Hatalı cevap	4	19.1	5	8.2	3	4.9	11	7.7
Cevap yok	2	9.5	2	3.3	0	0.0	4	2.8

Tablo 2. Araştırmaya katılan ortaokul öğrencilerinin birinci sorunun ikinci kısmına verilen cevaplara ilişkin yüzde ve frekans değerleri

Cevaplar	Başarı düzeyleri							
	Düşük		Orta		Yüksek		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Doğru cevap	11	52.4	47	77.0	55	90.2	113	79.0
Eksik cevap	1	4.8	3	4.9	3	4.9	7	4.9
Hatalı cevap	2	9.5	9	14.8	2	3.3	13	9.1
Cevap yok	7	33.3	2	3.3	1	1.6	10	7.0

Araştırmaya katılan ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin çizgi grafik okuma becerilerinin incelendiği bu soruya verdikleri cevaplar incelendiğinde, öğrencilerin büyük çoğunluğunun (birinci ve ikinci kısım için sırasıyla %88.8 ve %79) soruya doğru cevap verdikleri yani çizgi grafik okuma becerisine sahip oldukları görülmüştür. Farklı başarı düzeyindeki öğrencilerin soruyu doğru cevaplama yüzdeleri incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin matematik dersi başarı notları arttıkça yüzde oranlarının da arttığı anlaşılmıştır. Bu durum, yedinci sınıf öğrencilerinin çizgi grafiği okuma becerilerinin matematik dersi başarısına bağlı olarak değiştiğini göstermektedir.

Yedinci sınıf öğrencilerinin birinci sorunun ikinci kısmına verdikleri eksik ve hatalı cevaplar incelendiğinde ise, öğrencilerin eksik cevaplarının çoğunlukla grafiği doğru bir biçimde okuyup yanlış toplama işlemi yapmış olmalarından yani işlem hatasından kaynaklandığı görülmüştür. Yapılan incelemeler, bu öğrencilerin hatalı cevaplarının oranının (%9.1) oldukça düşük olduğu ve bu hatalı cevaplarının çoğunlukla grafikte yer alan verileri hatalı okumalarından kaynaklandığını göstermiştir.

İkinci Soru - Çizgi Grafik Oluşturma

Araştırmaya katılan ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin “Okul kitaplığındaki bir kitabın öğrenciler tarafından bir hafta süresince okunma sayıları aşağıda verilmiştir. Bu duruma uygun bir çizgi grafik çiziniz.

Günler Pazartesi Salı Çarşamba Perşembe Cuma Cumartesi Pazar

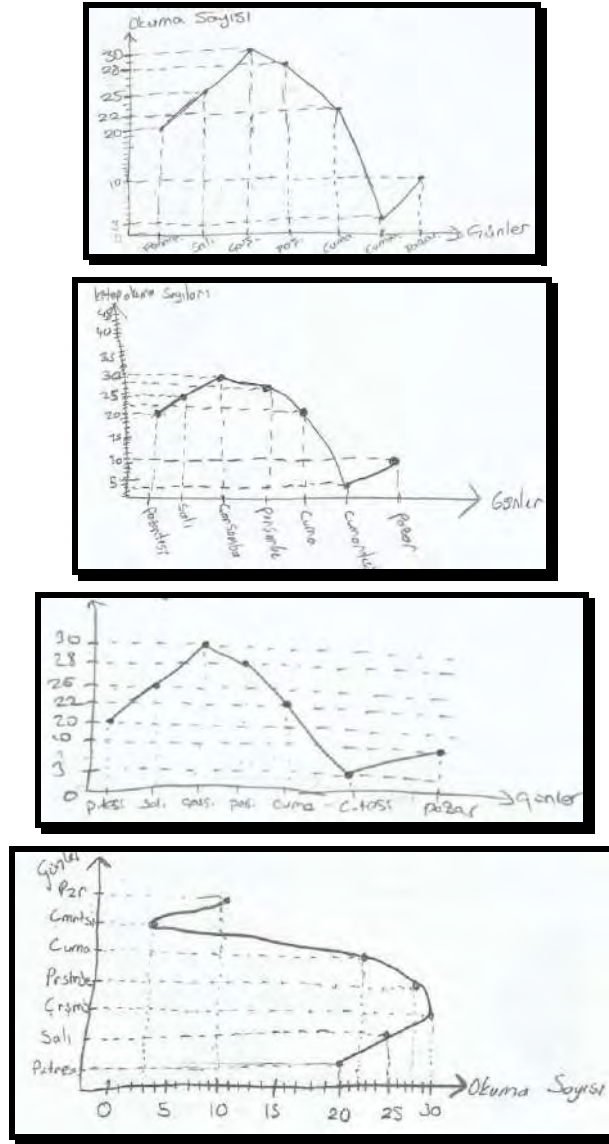
Okuma S. 20 25 30 28 22 3 10 ”

biçimindeki ikinci soruya verdikleri cevaplardan elde edilen bulgulara ilişkin yüzde ve frekans değerlerine Tablo 3’te yer verilmiştir.

Tablo 3. Araştırmaya katılan ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin ikinci soruya verilen cevaplara ilişkin yüzde ve frekans değerleri

Cevaplar	Başarı düzeyleri							
	Düşük		Orta		Yüksek		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Doğru cevap	3	14.3	23	37.7	31	50.8	57	39.9
Eksik cevap	9	42.9	22	36.1	20	32.8	51	35.7
Hatalı cevap	8	38.1	13	21.3	10	16.4	31	21.6
Cevap yok	1	4.7	3	4.9	0	0.0	4	2.8

Araştırmaya katılan yedinci sınıf öğrencilerinin çizgi grafiği oluşturma becerilerinin incelendiği ikinci soruya verdikleri cevaplar incelendiğinde, matematik dersi başarı düzeyleri arttıkça öğrencilerin ikinci soruyu doğru cevaplama yüzdelerinin (sırasıyla %14.3, %37.7 ve %50.8) de arttığı görülmüştür. Bununla birlikte; ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin bu soruyu doğru cevaplama yüzdelerinin düşük olması (%39.9) da dikkat çekicidir. Bu durum, araştırmaya katılan bu öğrencilerin önemli bir bölümünün çizgi grafiği oluşturmada başarısız olduklarını göstermektedir. Yüksek düzeyde başarılı olan öğrencilerin de ancak yarısından fazlası (%50.8) çizgi grafiği oluşturmada başarılı olabilmişlerdir. Ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin çizgi grafik oluşturma becerilerinin incelenmesi amacıyla hazırlanan ikinci soruya verdikleri doğru cevaplardan örnekler Şekil 1’de görülmektedir.



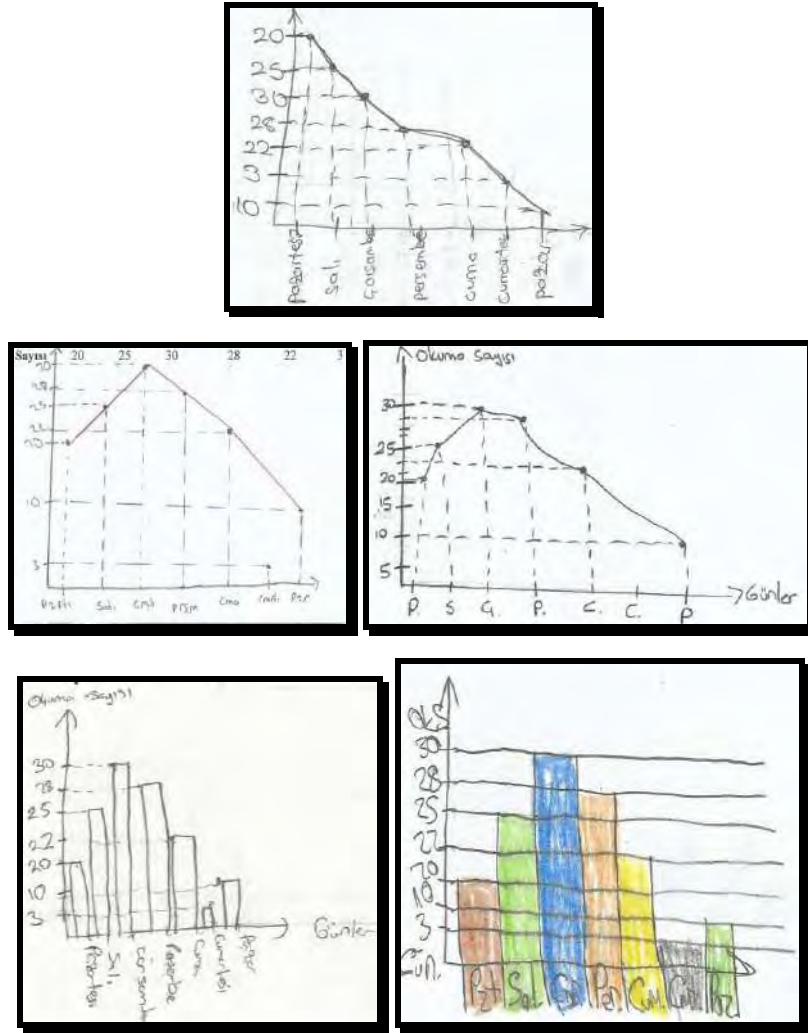
Şekil 1. Araştırmaya katılan ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin birinci soruya verdikleri doğru cevaplardan örnekler

Yapılan detaylı incelemelerde, araştırmaya katılan ortaokul öğrencilerinin önemli bir kısmının (%35.7) çizgi grafiği oluşturmayı gerektiren bu soruya eksik cevaplar verdikleri anlaşılmıştır. Bu eksik cevaplar, ortaokul öğrencilerinin koordinat sisteminin birinci bölgesi üzerinde verilenleri (noktaları) doğru bir biçimde göstermekle birlikte bu noktaları birleştirip çizgi grafiğini tamamlamamış olmalarından kaynaklanmıştır. Bununla birlikte, öğrencilerin matematik dersi başarı düzeyleri arttıkça bu soruya ilişkin eksik cevap yüzdeleri (düşük, orta ve yüksek başarılı öğrenciler için sırasıyla %42.9, %36.1 ve %32.8) azalmaktadır. Bu durum, araştırmaya katılan bu öğrencilerin çizgi grafik oluşturma becerilerinin ders başarısı ile ilişkili olduğunu göstermektedir.

Ayrıca, araştırmaya katılan yedinci sınıf öğrencilerinin çizgi grafik oluşturma becerilerinin incelenmesi amacıyla hazırlanan bu soruya verdikleri eksik ve hatalı cevapları detaylı bir biçimde incelenmiş ve bu incelemeler sonucunda ulaşılan bulgular da bu kısımda diğer bulgulara ek olarak

açıklanmıştır. Buna göre, bu yedinci sınıf öğrencilerinin (toplam 31 öğrenci-%21.6) soru çözümündeki hatalarının bir bölümünün (8 öğrenci-%5.6) grafik üzerinde verilenleri yanlış göstermelerinden veya grafik üzerinde oluşturulan noktaları çizgi grafiğini oluşturmak için yanlış birleştirmelerinden kaynaklandığı görülmüştür. Bu hataların bir bölümünün (11 öğrenci-%7.7) ise, araştırmaya katılan öğrencilerin çizgi grafik yerine sütun grafiği çizmiş olmalarından kaynaklandığı anlaşılmıştır. Bu durum, bu öğrencilerin grafik türlerini ayırt etmede zorlandıklarına işaret etmektedir. Öğrencilerin bu soruya verdikleri cevaplardaki diğer hataları (12 öğrenci-%8.3) da, koordinat sistemi üzerinde verileri yanlış göstermelerinden kaynaklanmıştır.

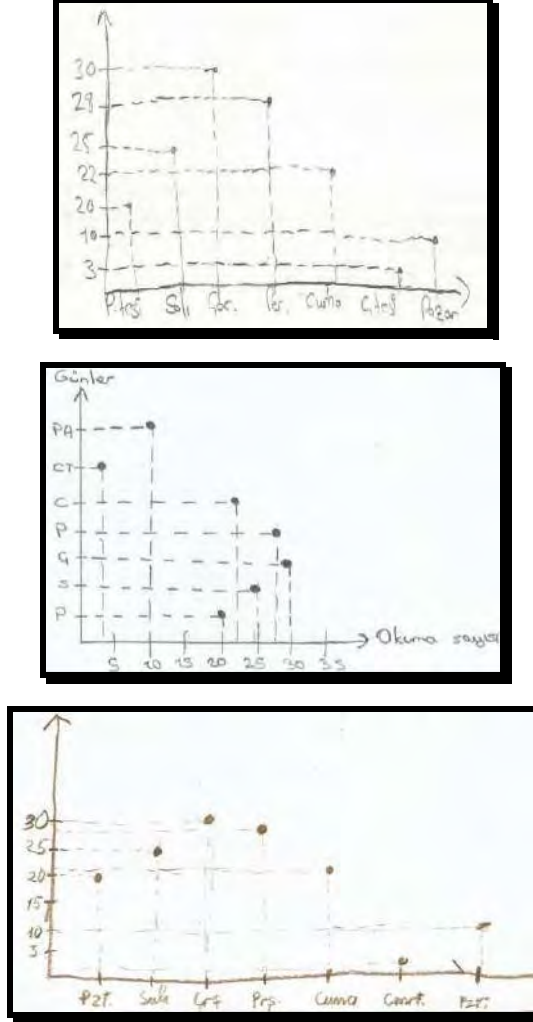
Araştırmaya katılan bu yedinci sınıf öğrencilerinin çizgi grafik oluşturma becerilerinin incelenmesi amacıyla hazırlanan bu soruya verdikleri hatalı cevaplardan örnekler Şekil 2'de görülmektedir.



Şekil 2. Araştırmaya katılan ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin birinci soruya verdikleri hatalı cevaplardan örnekler

Araştırmaya katılan yedinci sınıf öğrencilerinin çizgi grafik oluşturma becerilerinin incelenmesi amacıyla hazırlanan bu soruya verdikleri eksik cevaplar detaylı bir biçimde incelendiğinde ise, bu öğrencilerin soru çözümündeki eksikliklerinin genellikle soruda verilenleri grafik üzerinde göstermekle birlikte bu verileri çizgi grafiği oluşturmak için kullanmamalarından

kaynaklandığı anlaşılmıştır. Buradan, öğrencilerin verilenleri koordinat sisteminde göstermekle birlikte grafiği çizemedikleri görülmüştür. Bu durum, araştırmaya katılan bu öğrencilerin önemli bir bölümünün (%35.7) grafik çizmeyi tam anlamıyla kavrayamadıklarına işaret etmektedir. Aşağıda verilen Şekil 3'te öğrencilerin bu eksik cevaplarından örneklere yer verilmiştir.

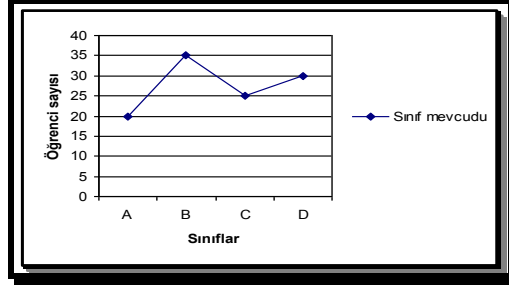


Şekil 3. Araştırmaya katılan ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin birinci soruya verdikleri eksik cevaplardan örnekler

Üçüncü Soru - Çizgi Grafik Okuma Becerisi Gerektiren Problemi Çözme

Araştırmaya katılan 143 ortaokul yedinci sınıf öğrencisinin;

“Bir okuldaki sınıf mevcutları aşağıda yer alan grafikte verilmiştir. Sınıf mevcudunun ortalama 25 kişi olması için yeni açılacak olan sınıfın kaç kişi olması gerektiğini bulunuz.”



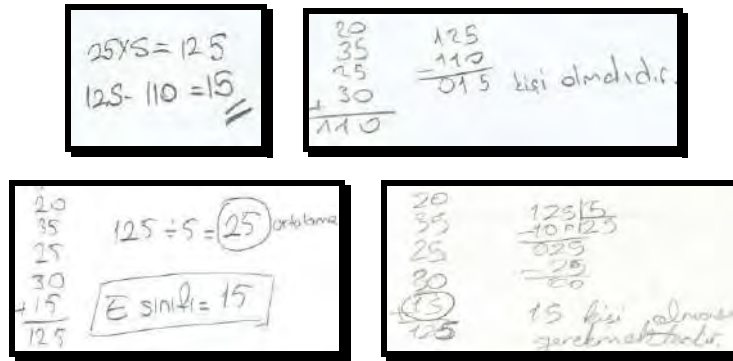
biçimindeki üçüncü soruya verdikleri cevaplardan elde edilen bulgulara ilişkin yüzde ve frekans değerlerine Tablo 4'te yer verilmiştir.

Tablo 4. Araştırmaya katılan ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin üçüncü soruya verilen cevaplara ilişkin yüzde ve frekans değerleri

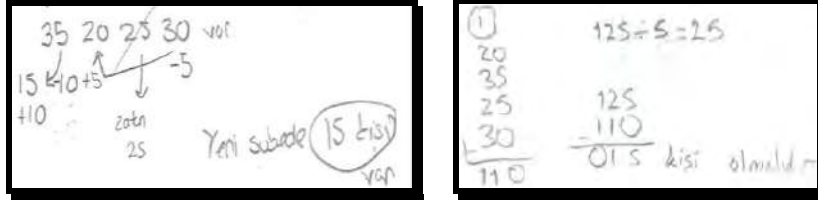
Cevaplar	Başarı düzeyleri							
	Düşük		Orta		Yüksek		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Doğru cevap	8	38.1	16	26.2	41	67.2	65	45.5
Eksik cevap	1	4.8	15	24.6	12	19.7	28	19.6
Hatalı cevap	6	28.5	18	29.5	3	4.9	27	18.8
Cevap yok	6	28.6	12	19.7	5	8.2	23	16.1

Araştırmaya katılan ortaokul öğrencilerinin çizgi grafikte verilenlerden faydalanarak problem çözmeyi gerektiren üçüncü soruya verdikleri cevaplar incelendiğinde, öğrencilerin yarıya yakınının (%45.5) soruya doğru cevap verdikleri yani çizgi grafik okuma becerisi gerektiren problemi doğru bir biçimde çözdükleri görülmüştür. Yapılan incelemelerde, özellikle de matematik dersi başarısı yüksek olan ortaokul öğrencilerinin önemli bir bölümünün (%67.2) bu soruya doğru cevap verdikleri anlaşılmıştır. Bununla birlikte, matematik başarısı düşük ve orta düzeyde olan öğrencilerin bu soruya doğru cevap verme yüzdeleri (sırasıyla %38.1 ve %26.2) oldukça düşüktür. Bu durum, matematik dersi başarısı yüksek olan yedinci sınıf öğrencilerinin çizgi grafiği kullanma becerisi gerektiren problem çözme becerilerinin diğer öğrencilere kıyasla daha iyi olduğuna işaret etmektedir.

Yedinci sınıf öğrencilerinin çizgi grafik okuma ve yorumlamalarını gerektiren matematik problemini çözme becerilerinin incelendiği üçüncü soruya verdikleri doğru cevaplardan örneklerle ise Şekil 4'te yer verilmiştir.

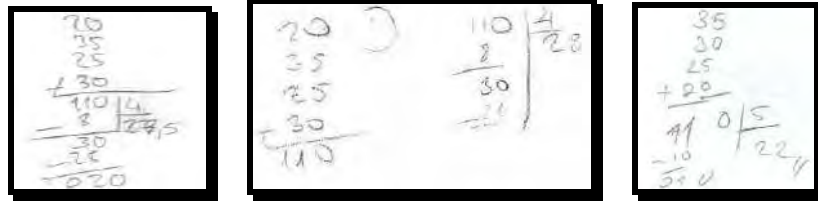


Turkish Studies



Şekil 4. Ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin üçüncü soruya verdikleri doğru cevaplardan örnekler

Ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin üçüncü soruya verdikleri eksik ve hatalı cevaplar incelendiğinde ise, öğrencilerin eksik cevaplarının (%19.6) çoğunlukla verilen 4 sınıf mevcudu için grafiği okuyup bu mevcut verileri toplamakla birlikte beşinci sınıf için işlemleri devam ettirememelerinden kaynaklandığı görülmüştür. Öğrencilerin hatalı cevaplarının (%18.8) ise, problemin çözümü için doğru işlemleri gerçekleştirememiş yani doğru bir muhakeme biçimi yürütememiş olmalarından kaynaklandığı anlaşılmıştır. Ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin bu hatalı muhakemelerinden örneklere de Şekil 4'te yer verilmiştir.



Şekil 5. Ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin üçüncü soruya verdikleri hatalı cevaplardan örnekler

Araştırmaya katılan yedinci sınıf öğrencilerinin çizgi grafikte verilenlerden faydalanarak problem çözme gerektiren üçüncü soruya ilişkin matematik dersi başarıları yüksek olan öğrencilerin hatalı cevaplarının (%4.9) diğer başarı düzeylerine (düşük ve orta düzeyde başarılı gruplar için sırasıyla %28.5 ve %29.5) kıyasla oldukça düşük olması da dikkat çekicidir.

Ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin çizgi grafik okuma, çizme ve çizgi grafiği kullanma gerektiren problemleri çözme becerilerinin matematik dersi başarı düzeylerine göre farklılaşp farklılaşmadığının ortaya koyulması amacıyla gerçekleştirilen tek faktörlü varyans analizi sonuçlarına da Tablo 5'te yer verilmiştir.

Tablo 5. Araştırmaya katılan öğrencilerin çizgi grafik becerilerinin ders başarılarına göre farklılaşmasına ilişkin varyans analizi sonuçları

	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	7.671	2	3.835		
Gruplariçi	25.551	140	0.183	21.015	.000
Toplam	33.222	142			

Yukarıda verilen tabloda yer verilen analiz sonuçlarına göre, araştırmaya katılan ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin çizgi grafik okuma, çizme ve çizgi grafiği kullanma gerektiren problemleri çözme becerilerinin matematik dersi başarı düzeylerine göre farklılaştığı anlaşılmıştır [F(2,140)=21.015, p<.05]. Bu farklılığın hangi başarı düzeylerinde (yüksek, orta, düşük) bulunan

öğrencilerden kaynaklandığının ortaya koyulması amacıyla yapılan Tukey testi sonucunda da başarı gruplarının tamamı arasında (Düşük-orta, düşük-yüksek, orta-yüksek) anlamlı farklılıklara ulaşılmıştır. Bu durum, araştırmaya katılan öğrencilerin matematik dersi başarılarının bu grafik becerilerini etkilediğini göstermektedir.

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada, ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin çizgi grafik okuma, yorumlama ve çizme beceri düzeyleri ve bu düzeylerinin matematik dersi başarı düzeylerine göre değişimi incelenmiştir. Bu kapsamda, araştırmaya katılan yedinci sınıf öğrencilerine 3 farklı soru yöneltilmiş ve öğrenci cevapları sayılara dökülerek detaylı bir biçimde analiz edilmiştir.

Araştırma kapsamında yapılan incelemeler sonucunda, ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin büyük çoğunluğunun çizgi grafik okuma becerisine sahip oldukları söylenebilir. Ulaşılan bu sonuç, Oruç ve Akgün (2010) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın sonucunda elde edilen ilköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin neredeyse tamamının tek boyutlu grafikleri okumada başarılı oldukları sonucu ile örtüşmektedir. Araştırmaya katılan yedinci sınıf öğrencilerin bir bölümünün çizgi grafik okurken verileri hatalı bir biçimde yorumlamaları da, bu öğrencilerin çizgi grafik okuma becerilerinin yeterli düzeyde olmadığına işaret etmektedir. Ayrıca, bazı yedinci sınıf öğrencilerinin çizgi grafiği doğru bir biçimde okumakla birlikte hatalı toplama işlemi yapmış olmaları da dikkat çekicidir. Buna göre, bu öğrencilerin ortaokul yedinci sınıfta öğrenim görmekle birlikte matematik sorularının çözümü için gerekli temel becerilerden biri olan toplama gibi dört işlem becerilerinde zorlandıkları söylenebilir.

Araştırmaya katılan ortaokul öğrencilerinin çizgi grafik oluşturma ya da çizgi grafikte verilenlerden faydalanarak problem çözme gerektiren sorulara verdikleri cevap yüzdelерinin (sırasıyla %39.9 ve %45.5) oldukça düşük olması da dikkat çekicidir. Ulaşılan bu sonuç, Kaynar ve Halat (2012) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın sonucunda elde edilen sekizinci sınıf öğrencilerinin sadece bir bölümünün (%29.2) grafik çizmede başarılı olabildikleri sonucunu destekler niteliktedir. Buna göre, araştırmaya katılan yedinci sınıf öğrencilerinin önemli bir bölümünün çizgi grafik oluşturma ya da çizgi grafikte verilenlerden faydalanarak problem çözme becerilerinin yetersiz olduğu söylenebilir.

Bu ortaokul öğrencilerinin çizgi grafiği oluşturmada başarısız olmalarında, koordinat sisteminin birinci bölgesi üzerinde verilenleri (noktaları) doğru bir biçimde göstermiş fakat bu noktaları birleştirip çizgi grafiğini tamamlamamış olmaları, grafik üzerinde verilenleri yanlış göstermeleri ya da grafik üzerinde oluşturulan noktaları çizgi grafiğini oluşturmak için yanlış birleştirmeleri neden olmaktadır. Ayrıca; çizgi grafik yerine sütun grafiği çizmiş olmaları da, bazı öğrencilerin grafik türlerini ayırt etmede zorlandıklarını gösterir niteliktedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin çizgi grafik okuma gerektiren matematik problemlerini çözmelerindeki başarısızlıkları da, verilenleri okumakla birlikte problemi anlama ve problemde yapılacak işlemlere karar vermede zorlanmalarından ya da probleme ilişkin hatalı işlemler yapmalarından kaynaklanmaktadır. Buna göre, araştırmaya katılan yedinci sınıf öğrencilerinin bir kısmının problem çözmede yapılacak işlemleri kararlaştırma konusunda güçlükleri ve yetersizlikleri bulunduğu söylenebilir. Ulaşılan bu sonuç, Özsoy(2005) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın sonucunda elde edilen düşük başarılı beşinci sınıf öğrencilerin problemin çözüm yollarını bulup uygulayamadıkları ve Işık ve Kar (2011) tarafından gerçekleştirilen araştırmada elde edilen ortaokul öğrencilerinin problemdeki sayılara rastgele işlemler uyguladıkları sonucu ile benzerlik göstermektedir. Bu konuda yetersiz olan öğrencilerin bu zorlukları, matematik derslerinde problem çözme aşamalarını içeren öğretime ve problemin çözümü için gerekli işlem bilgisine daha fazla yer verilerek aşılabılır (Schoenfeld, 1992; Van de Walle, 1993).

Araştırma kapsamında yapılan analizler sonucunda, ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin çizgi grafik okuma, çizme ve çizgi grafikte verilenlerden faydalanarak problem çözme becerilerinin matematik dersi başarıları ile değiştiği söylenebilir. Özellikle de araştırmaya katılan yüksek başarılı yedinci sınıf öğrencileri çizgi grafik yorumlama ve çizmede diğer öğrencilere kıyasla daha başarılıdırlar. Matematik başarıları düşük ve orta düzeyde olan öğrencilerin bu araştırmada yer alan her bir soruya doğru cevap verme oranlarının oldukça düşük olması da, ulaşılan bu sonucu destekler niteliktedir. Yapılan varyans analizi sonuçları da, öğrencilerin çizgi grafiği okuma ve çizme becerilerinin matematik dersi başarılarına göre farklılaştığını gösterir niteliktedir. Sonuç olarak, matematik dersi başarıları yedinci sınıf öğrencilerinin çizgi grafik yorumlama ve oluşturma becerilerini etkilemektedir.

Öneriler

Bu araştırmada elde edilen sonuçlar ışığında aşağıdaki öneriler sunulabilir:

1. İlköğretim düzeyindeki öğrencilerin sütun grafiği, dairesel grafik gibi farklı türdeki grafikleri okuma ve çizme becerilerinin inceleneyeceği araştırmalar yapılabilir.
2. Okul hayatında matematik dersi haricinde sosyal bilgiler ve fen bilgisi gibi derslerde bazı konuların işlenişinde de gerekli ve önemli olan çizgi grafik okuma, yorumlama ve çizme becerilerinin farklı sınıf düzeylerinde gelişimi ve değişimi incelenebilir.
3. Farklı türdeki grafikleri okuma ve çizme becerilerinin ilköğretim ve ortaöğretimin farklı sınıf düzeylerindeki gelişimi ve değişimi araştırılabilir.
4. Yapılacak olan araştırmalarda, ilköğretim öğrencilerinin grafik çizme becerilerini ya da grafik bilgisi gerektiren matematik problemlerini çözme başarılarını arttırmaya yönelik örnek uygulamalar sunulabilir.
5. Öğrencilerin matematik bilgi ve becerisi kazanmalarında öğretmenlerinin de önemli bir rolü bulunmaktadır. Bu nedenle, öğretmen adaylarının üniversite eğitimi sırasında aldıkları matematik eğitimi derslerinde farklı türdeki grafikleri okuma ve çizme becerilerinin öğretimine daha fazla yer verilebilir.
6. İlköğretim matematik ders kitaplarında, öğrencilerin grafik okuma ve çizme becerilerini geliştirmeye yönelik daha detaylı etkinliklere ve daha çok sayıda problemlere yer verilebilir.

KAYNAKÇA

- ÇEPNİ, S., AYAS, A., JOHNSON, D. ve TURGUT, M. F. (1997). *Fizik öğretimi*. Ankara: MEB.
- DEMİRCİ, N. ve UYANIK, F. (2009). Onuncu sınıf öğrencilerinin grafik anlama ve yorumlamaları ile kinematik başarıları arasındaki ilişki. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 3(2), 22-51.
- DEMİREL, Ö., SEFEROĞLU, S. ve YAĞCI, E. (2002). *Öğretim teknolojileri ve material geliştirme*. Ankara: Pegem yayıncılık.
- DUATEPE-PAKSU, A. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının geometric yapılara ilişkin çizim becerilerinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(3), 827-840.
- IŞIK, C. ve KAR, T. (2011). İlköğretim 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin sayı algılama ve rutin olmayan problem çözme becerilerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 57-72.

- IŞIK, C., KAR, T., İPEK, A. S. ve IŞIK, A. (2012). Sınıf öğretmeni adaylarının çizgi grafiklerine öykü oluşturmada karşılaştıkları güçlükler. *International Journal of Educational Sciences*, 4(3), 644-658.
- KAYNAR, Y. ve HALAT, E. (2012). Sekizinci sınıf öğrencilerinin sıklık tablosu okuma ve yorumlama becerilerinin incelenmesi. X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, 27-30 Haziran, Niğde.
- MURAT, S. ve BURSAL, M. (2012). İlköğretim öğrencilerinin fen ve teknoloji dersinde kullanılan grafik türlerine yönelik tutumları. X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik eğitimi Kongresi, Niğde.
- ORUÇ, Ş. ve AKGÜN, İ. H. (2010). İlköğretim sosyal bilgiler 7. sınıf öğrencilerinin grafik okuma becerisini kazanma düzeyleri. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 1, 51-58.
- ÖZSOY, G. (2005). Problem çözme becerisi ile matematik başarısı arasındaki ilişki. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(3), 179-190.
- SCHOENFELD, A. H. (1992). Learning to think mathematically: Problem solving, metacognition and sense making in mathematics. In D. A. Groups (Ed.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning*. New York, NY: Macmillan.
- TAŞAR, M. F., İNGEÇ, Ş. K. ve GÜNEŞ, P. Ü. (2002). Grafik çizme ve anlama becerisinin saptanması. V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, 16-18 Eylül, Ankara.
- TEMİZ, B. K. ve TAN, M. (2009). Grafik çizme becerilerinin kontrol listesi ile ölçülmesi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 71-83.
- VAN DE WALLE, J. A. (1993). *Elementary school mathematics teaching developmentally*. New York, NY: Longman.
- YABANLI, H., YILDIRIM, B. ve GÜNAYDIN, Ö. (2013). Haritadan çizgi grafiğine. *Araştırma Temelli Etkinlik Dergisi*, 3(1), 12-19.
- YILDIRIM, A. ve ŞİMŞEK, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (Beşinci basım). Ankara: Seçkin Yayıncılık.



BEETHOVEN'İN HAYATI VE ESERLERİNİ İNCELEMEDE YARATICI DRAMA YÖNTEMİNİN KULLANIMINA İLİŞKİN ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ*

*Raziye SİNİKSARAN***

*Murtaza AYKAÇ****

ÖZET

Çalışma, Klasik dönemin ve dünyanın önemli sanatçılarından olan Beethoven'ın eserlerinin yaratıcı drama etkinlikleri ile incelenmesi üzerine yapılandırılmıştır. Yaratıcı drama, bireylerin duygularını, düşüncelerini ve davranışlarını değiştirebilen, katılım ve iletişimin güçlü bir aracıdır. Çalışmada, Klasik dönemin özelliklerini, dönemin bestecilerinden Beethoven'ın eserleri ve hayatı arasındaki ilişkiyi, çocukluk, gençlik ve yetişkinlik dönemlerinin yaratıcı drama yöntemiyle incelenmesi amaçlanmaktadır. Çalışma grubu, Karadeniz Teknik Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Öğretmenliği Anabilim Dalında okuyan, 8 Kız, 7 Erkek, toplam 15 birinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Uygulamalar 25 Şubat 2013 tarihi ve 19 Mart 2013 tarihleri arasında toplam 21 saat sürmüştür. Bu çalışmada, nitel araştırma desenlerinden, güncel bir olguyu kendi gerçek yaşam çerçevesi içinde çalışan durum çalışması desenindedir. Çalışmada nitel veri toplama araçlarından görüşme kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından bir görüşme formu geliştirilmiştir. Bu formda yarı yapılandırılmış sorulara yer verilerek uzman görüşüne sunulmuş ve gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Öğrenci görüşmeleri için beş tane soru hazırlanmıştır. Görüşme formu ile ortaya çıkan nitel veriler, betimsel analiz yoluyla çözümlenmiştir. Önce elde edilen veriler okunmuş ve organize edilmiştir. Daha sonra organize edilen verilere yönelik temalar oluşturulmuş ve temalar, gerekli yerlerde doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Çalışma sonunda, Klasik dönem ve Beethoven'ın yaşamı ile kendi yaşantıları arasında empati kurarak eserle daha anlamlı bir ilişki kurdukları söylenebilir. Bu çalışma sonucunda farklı dönemlere ait bestecilerin yaşam öykülerine yönelik yaratıcı drama yöntemi kullanılarak yapılandırılmış süreçlerin farklı yaş gruplarına uygulanması önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: Klasik Dönem, Beethoven, Yaratıcı Drama.

*Bu makale Crosscheck sistemi tarafından taranmış ve bu sistem sonuçlarına göre orijinal bir makale olduğu tespit edilmiştir.

** Öğr. Gör. Karadeniz Teknik Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi Müzik Öğretmenliği Anabilim Dalı, El-mek: rzysiniksaran@gmail.com

*** Yrd. Doç. Dr. Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okulöncesi Eğitimi, El-mek: murtazaaykac@gmail.com



THE STUDENTS' VIEWS ABOUT USING CREATIVE DRAMA METHOD IN ANALYSING BEETHOVEN'S LIFE AND WORKS

ABSTRACT

This study was conducted to examine the works of Beethoven, one of the most important composers of the world, using creative drama techniques. Creative drama is a strong instrument of participation and communication, which can change individuals' feelings, opinions and behaviours. The aim of this study is to examine the characteristics of Classical Era and the relationship of the Works of Beethoven and his life, including his childhood, youth and adulthood periods. The study group included 8 girls and 7 boys totally 15 freshmen of the department of Fine Arts, Faculty of Education, Karadeniz Technical University. The study was carried out between the dates of 25 February 2013 and 19 March 2013. It took totally 21 hours. It included open-ended questions and it was checked by the expert. Five questions were prepared for the studying group. The results of the interview form were solved using descriptive analysis first of all data were read and organized. The following step was to form the subjects according to the data that had been organized before. Moreover, these subjects were supported with the direct adaptation if needed. At the end of this study, it could be supposed that the members of the study group felt empathy with Beethoven and his life, classical Era and their own lives. This study showed that the lives of different composers of different Era could be studied using similar creative drama techniques.

Key Words: Classical Era, Beethoven, Creative Drama.

1. GİRİŞ

Sanat eğitimi, insan ilişkilerinde, duyarlı bireylerin yetişmesinde, eğitimin niteliğinin artırılmasında önemli bir rol oynar. Sanat, her şeyden önce duyuların ve duyguların eğitimidir. Duyuları eğitilmemiş bir birey, çevresinde olup bitene karşı duyarsız kalmaktadır. Bu yönüyle bakıldığında, olay ve durumlara seyirci olmaktan çok, onları anlamlandırmayı ve yaratıcılığını kullanarak var olan biçimleri yeniden üretmeye olanak sağlamaktadır. Duyuların eğitilmesinde temel bir araç olarak kullanılan müzik gibi sanat alanlarının bu duyarlılığı sağlaması yanında çocukların hayal dünyalarını genişletme ve yaratıcı düşünceleri üzerinde önemli olanaklar sunmaktadır.

Müzik terimi, eski Yunancadaki “musike” sözcüğünden ortaya çıkmıştır. İki milyon yıllık bir geçmişi olduğu kabul edilen insanoğlu, bir ses evreninin içinde doğmuştur. Bu ses evreniyle iç içe yaşar ve algıladığı seslerle sürekli etkileşim içinde bulunur. Biyo-psişik, kültürel ve toplumsal bir organizma olan insan, var olduğu çağlardan beri algıladığı sesleri çözümleyip değerlendirmiş ve giderek sesleri bir anlatım biçimine dönüştürmüştür. Seslerle gerçekleştirilen bu anlatım sanatına “müzik” denir (Say, 2000).

Müzik iki temel öğeyi içerir: Ses malzemesi ve onun insan tarafından değerlendirilmesi. Bu iki öğe, müziği hazırlayan “seçme ve yönlendirme” eylemine olanak sağlamıştır. İnsanoğlu böylece sesleri kendi amacına uygun biçimde kullanmayı başarmıştır. “Müzik, belli bir amaç ve yöntemle,

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013



belirli bir güzellik anlayışına göre işlenerek birleştirilmiş seslerden oluşan estetik bir bütündür” (Uçan, 1996).

Müzikte ses zamana bağlıdır. Çünkü ses, belirli bir süre içinde, bir zaman aralığında var olur. Sesin süresi, ritim ve ölçü gibi ilkeye dayanan kurallara yol açmıştır. Ses, malzemesinin toplumsal ve düşünsel değerlendirilme süzgecinden geçirilme olgusu nedeniyle, çağlar boyunca süregelen “Müzik Tarihi”ni sergilemektedir. Müzik tarihi, kendi içinde özelliği olan birçok nitelik taşır. Bu, müzik yapma bilincinin, besteleme tekniklerinin, müzik formlarının, akım ya da stillerinin, çalgıların, müzik yazılarının vb. tarihidir. Doğal olarak kültür tarihinin bir parçasıdır.

Müzik tarihi içerisinde yer alan klasik dönem, 18.yüzyılın ilk yarısı ile 19.yüzyılın başlarını kapsar. Sanatta klasisizm, dengeli ve tarafsız anlatımla birleşmiş yapı netliği demektir. Klasisizmin bir anlamı da kuramcılıktır. Klasik sözcüğü ayrıca, tartışılmaz örnek nitelikleri ile kavranan eserler ve onların yaratıcıları için kullanılır.

Klasik dönemde, uzun cümleli, süslü ve çokça *kontrapuana* yazıya dayalı Barok Çağ üslubu, yerini daha parlak, sade ve net bir sanata bırakmıştır. Bu üslup, daha az dolgun fakat daha akıcıdır. *Kontrapuana* yazının yerini alan armoniye dayalı teknik, partilerden birinin daha belirgin olmasını gerektirmektedir. Armonisi oldukça sadedir. Klasik dönemde netlik endişesi her şeyin üstündedir. Müzik cümleleri yalın ve nettir. Yalın ve kesin kuramlarla sonuçlanan bu çalışmalar, klasik dönemde orkestranın tek bir çalgı gibi kullanılabilmesine ve böyle algılanabilmesine olanak vermiştir. Ayrıca, çalgıların ses ve ritim özelliklerine göre kullanılışı ve topluluklarda taşıdıkları sorumlulukların bilinçli ve olağanüstü gelişmesine yol açmıştır. *Orkestral Kreşendo* ve *Dekreşendo* yaygınlaşarak anlatıma yumuşak ve esnek bir özellik kazandırmıştır.

Klasik dönemin en önemli biçimi “Senfoni”dir. Alman bestecileri de senfoniye mükemmel ve kesin biçimini kazandırdıkları için klasisizmin beşiğini Almanya kabul ederler (Selanik, 1996). Klasik çağ, operada Gluck’un devrimi, Haydn, Mozart ve Beethoven’in müziğe sundukları yeni solukla tanınır. Klasik çağı hazırlayan üç akım vardır:

Rokoko-Barok dönemden klasik döneme geçerken oluşan bu akım, Fransa’da 15. Louis döneminde soyluların değer verdiği bir akımdır. Rokoko stilineki bir yapının hafif, zarif, oldukça yapay, eğlenceli, zeki, kolay anlaşılır, hemen parlayan, cıvalı ve süslü nitelikleri vardır. Ciddi ve uzun yapılardan çok küçük biçimler için bestelerdir. Barok dönemin karmaşık kontrapuan yapısına, aşırı süslemelerine başkaldıran bir harekettir. Çok süslü melodileri kısa tutmak, yalın bir armoni ile sıradan cümleleri desteklemek amacındadır (İlyasoğlu, 1999).

Fırtına ve Gerilim-Alman edebiyatında, adını Klinger’in romanından alan Fırtına ve Gerilim akımı, 1770’lerin derin duyarlılığını simgeler. Sezgi ve duyguyu her şeyin temeli olarak görür. Goethe ve Schiller’in de bu akımdan etkilendikleri bilinir. Fransızların yapay süslemelerle işlenmiş Rokokosuna başkaldırır. Almanlar, her bir müzik cümlesinin yoğun duygularla ağırlaştığı bir anlatım gözetirler. Bu anlatımcı dil, orta sınıfın sanatıdır. Süslü değil yalın, hatta kabadır (İlyasoğlu, 1999).

Aydınlanma- İnsanî sorunlara akılcı bir şekilde yaklaşmayı ifade eden sürece, aydınlanma dönemi ismi verilmiştir. Aydınlanma, özü itibarıyla batıl inançları, cehaleti, kabul etmiş geleneksel bilgeliği karşısına alan, edebî ve felsefî bir harekettir. Fransa’da ve İngiltere’de yaygınlaşmıştır. Aydınlanma düşüncesinin müzik alanında yankı yapması kaçınılmazdır. Bu düşüncenin müzisyende meydana getirdiği fikri yenilik; bir yandan müzik adamlarının aydın ve düşün adamlarıyla işbirliğini, öte yandan da bilim ve tekniğin getirdiği yenilikler sonucu müziğin maddi öğelerinin gelişmesini ve tüm bunların sonucu olarak da boyutlanan müzik sanatının aydınlanmanın ürünü olarak ortaya çıkmasını sağlamıştır (Kaygısız, 1999).

Beethoven'in bu çalışmalarını takip eden 18.yüzyılın 19.yüzyıla kavuştuğu günlerde müzik tarihi, Ludwig Van Beethoven'in sesiyle bir deprem etkisi yaratır. Klasik dönem, besteciyle doruğa tırmanır ve Romantizm'in kapılarını açar.

Beethoven'in gençlik günlerinde Fransız Devrimi (1789) ve devrimin getirdiği yeni akımlar Avrupa'yı sarsmaktadır. George Washington, Amerikan Cumhurbaşkanı olmuştur. Haydn, sanat yaşamının doruğundadır. Mozart'ın ölüsü bilinmeyen bir gömütte yatmaktadır. Önceki çağa göre toplumun değerleri değişmektedir. Ülkesinde ve dışarıda değişen güçler her sanatçı gibi Beethoven'in yapıtlarına da yansır. Sanatçı, toplum içinde yeni bir kimlik kazanmıştır. Artık toplumun hizmetlisi değil, yapıtlarıyla toplumun sesini haykıran bir kahramandır. Besteci, tarihin akışını, kendi özel duygularını da katarak müziğinde bunu işlemeye başlar.

Beethoven'in tarihi bir bombardıman sarsıntısıyla titrediğini söyleyenler, onun müziğindeki güçlü dinamizmi, ateşli dışavurumu, kamçılayıcı duyguları kastederler. Ancak her yapıtında mutlaka böylesi bir ateşli coşkudan söz etmek doğru olmaz. Yer yer ince alay, Haydn-Mozart'ın güleş nüktesine benzemese de, bir romantik ironi duyulur; fırtınalı öyküleri yumuşacık, sıcacık bir deyişe akabilir.

Beethoven'in genç yaşında başlayan sağırılığı (1798) giderek ağırlaşmış ve 1820 de işitme duyusunu iyice yitirmiştir. İç kulakla duyduğu müziğin esin kaynağı kendisidir. İyi eğitimi ve üstün yeteneği, sağırılığın besteleme sürecini kesmesine izin vermez. Ancak dış dünyanın seslerinden, başkalarının müziğinden koptukça yoğunlaştığı iç dünyasında besteleri giderek daha karmaşık ve zor anlaşılır hale dönüşür. Kimseleri duymadıkça içe dönük ve alıngan bir kişilik geliştirir. Çevresinden kuşkulanmaya, yakın dostlarından bile uzaklaşmaya, hatta saldırgan olmaya başlar.

Beethoven'in müziği, kendinden önceki hiçbir bestecide olmadığı kadar iç dünyasındaki öznel duyguların doğrudan dışavurumu izlenimini verir. Kişisel duygularını, içinde yaşadığı dönemin izlerini müziği ile yansıtmak, Romantik akıma kapıları açan bir yoldur. Romantik dönem bestecileri yapıtın biçiminden çok, içeriğindeki öz ile ilgilenmişlerdir ve bunun başlangıcını da Beethoven yapmıştır (İlyasoğlu, 1999). Çağdaş sanat eğitiminde, duyular ve ilgili sanatlar hep iç içe olmak durumundadır. Öğrenme-öğretme sürecinde bütün sanatlar araç olarak kullanılırken bireylerin sanatla tanışması, sanatı anlaması ve tüketmesi de sağlanmış olur. Sanatı anlayan, tüketebilen insanlarda zamanla estetik duyarlılık gelişir.

Sanat ve sanatsal öğretim alanına ilişkin yeterliliğin temel amacı; öğrenme- öğretme sürecinin öğrenen merkezli olarak planlanması, uygulanmasıdır. Günümüz çağdaş sanat eğitimi ve öğretiminde çocuğu; yaratıcı düşünceye, analiz yapmaya, bir kavram elde etmeye, buluş yapmaya ve bulduğunu değerlendirmeye götürmek yönündedir (Yolcu, Yılmaz, vd, 2010). Sanat eğitimi sürecinde öğretmenin kullanacağı yöntem ve teknikler ne kadar çok duyu organını etkilerse öğretimde açıklık da o derece artar.

Günümüzde öğretmen, salt bilgi yükleyen, ders verip onu değerlendiren bir birey olmaktan çıkmıştır. Çağdaş eğitim anlayışının öğretmeni, çocuğun toplum içinde özgürce gelişebilmesi için onun, duyan, düşünen ve uygulayan bir insan olması yolunda çeşitli deneyimler kazanmasıyla yakından ilgilenir. Öğretmen, çocuğun öğrenme, araştırma ve incelemesine rehberlik eden bir birey olmalıdır (Yavuzer, 2008). Öğretme-öğrenme sürecinin etkili olması yalnızca konuya uygun bir içerik verilmesi ile değil, bu içeriğin öğrenciye kazandırılması, aynı zamanda uygun öğretim yönteminin seçilmesi ve yerinde kullanılması ile olanaklı olacaktır.

Hayat boyu öğrenen, bu öğrenme sürecinde kazandığı bilgi deneyim ve yaşantıları hayata geçiren insanların yetiştirilmesinde eğitim önemli bir yer tutar. Sanat eğitimi bu sürecin önemli ve vazgeçilmez bir parçasıdır. Yakın zamanda tekrar yapılandırılmış olan sanat eğitiminin amacı, sadece yetenekli sanatçıların yetişmesini sağlamak değil, sanattan zevk alan, sanatı üretebilen,

anlayabilen, sanatı ve sanatçıyı takdir edebilen, sanat eserleri üzerinden kendini ve kültürel değerlerini keşfeden ve bu değerleri fark eden, sorunlara yaratıcı çözümler getiren, yargı gücünü etkin bir şekilde kullanarak, kendi ürettiğine başkalarının ürettiklerine eleştirel gözle bakıp değerlendirme yapan, estetik yaşantılarını geliştiren, güzellik anlayışı ve beğenileri gelişmiş, çirkinlik ve kirlilikten rahatsızlık duyan, hoşgörülü dolayısıyla farklılıkları kabul ederek, empatik davranışlarda bulunan yurttaşlar yetiştirmeyi hedeflemektedir (Özsoy, 2007).

Derslerde, öğrenciye ve öğretmene yeni bakış açıları kazandırmada, işbirliği yapmada sanat eğitimi önemli bir rol üstlenebilecektir. Bu konuda sanat eğitiminde yeni yöntemler vardır. Bu yöntemlerden biri de yaratıcı drama yöntemidir (Çakır İlhan, 2006). Bütün bu açılardan değerlendirildiğinde, yaratıcı drama yöntemi öğrenciyi etkin olarak öğrenme sürecine katan, yaşantılara dayalı zengin bir öğrenme ortamı yaratarak öğrenmeyi yalnızca okulla sınırlamayan ve etkili bir iletişime olanak tanıyarak öğrenci başarısını en üst düzeye çıkarmada etkili olabilecek bir yöntem özelliği taşımaktadır.

Yaratıcı drama genel anlamıyla, bir kavramı bir olayı ya da bir olguyu, katılımcıların geçmiş yaşantılarından yola çıkarak tiyatro tekniğini kullanıp oyunu süreçler içinde canlandırmaktır (San, 2006). Yaratıcı drama bir öğretim yöntemi olarak kullanıldığında, öğrenciler bilgiyi pasif alıcılar gibi öğretmenden almaz, bilgiyi bilişsel süreçlerinin farkında olarak kendileri yapılandırır.

Eğitimde drama güçlü bir öğretim aracıdır. Bunun yanında katılımcının kendine dönmesini, kendini değerlendirmesini ve dramatik sorunlara yönelik geçerli çözümler üretmesini sağlar, onu bu açığa yönlendirir. Pek çok öğrenme biçiminde bulunan bilişsel, duyuşsal, sosyal ve devinışsel beceriler drama da katılım yolu ile elde edilir (Adıgüzel, 2012).

Drama temelli öğretimin diğer müzik öğretim yöntemleri ve genel öğretim yöntemleri ile bir arada müzik eğitiminde kullanılmasına yönelik çalışmaların hazırlanması ve uygulanması ile daha etkin ve daha işlevsel müzik dersleri işlenebileceği söylenebilir (Kılıç, 2011).

Yaratıcı drama, rol oynamanın eğitimsel olanaklarını kullanarak dilsel ve sosyal öğrenmeyi sağlar, eğitsel amaçlıdır ve geniş kapsamlı bir öğrenme alanıdır (Nickel, 1985).

Çağdaş müzik eğitimcileri Emile Dalcroze ve Carl Orff öğrencilerin etkin olarak müzik yaptıkları, hareket ettikleri, dans ettikleri müzik dersleri önermişlerdir. Böylesi bir katılımı müzik derslerinin daha etkili geçeceği düşünülmüştür. Bu konuda Dalcroze, bu tarz bir ders sayesinde tam bir müzikal anlama gerçekleşeceğini söylemektedir (Özevin, 2006).

Klasik dönem bestecilerinden Beethoven'in hayatı ve eserlerini drama ile işlenirken öncelikle Klasik dönemin nasıl başladığı, dönemin önemli özelliklerinin neler olduğu canlandırılmıştır. Beethoven'in hayatından önemli kesitler ısınma çalışmalarından itibaren ikili doğaçlamalarda, grup doğaçlamalarında ve değerlendirmelerde verilmiştir. Bestecinin eserlerinden en ünlüleri ele alınmış, bestelenme hikâyeleri ve nasıl bestelendiğine dair rivayetlerden yola çıkılarak ısınma aşamasından değerlendirme aşamasına kadar ele alınmıştır. Çalışmada kullanılan eserler Beethoven ve Klasik Dönemin sanatçılarından eserleridir.

Müzik tarihi adlı derste, öğrencilere dönem ve bestecilerin hayatlarıyla ilgili bilgilerin teorik olarak anlatılması, bu bilgilerin zaman içinde unutulmasına neden olacaktır. Yaratıcı drama yöntemi ve tekniklerinden yararlanılarak, bestecilerin hayat hikâyeleri ve sanatçıların yaşadıkları dönem hakkında bilgi sahibi olunabilir. Bestecilerin eserlerinden eğitim ortamında yararlanılarak güzel örnekler verebilir.

Müzik tarihi dersinde, yaratıcı drama yöntemi, süreç odaklı olduğu ve üründen daha çok süreci göz önünde bulundurduğu için bu derste öğrencilere, hem müziğin tarihini hem de dönemin sanatçılarından öğretilmesinde önemli yararlar sağlayabilir. Öğrencilerin demokratik, bağımsız

düşünebilmesinde, hoşgörülü, yaratıcı bireyler olarak yetişmelerinde ve toplumsal bir kimlik kazanmalarında önemli bir işlevi olabilecektir. Ayrıca bu çalışma kapsamında hazırlanan yaratıcı drama etkinliklerinin “Müzik tarihi” dersi öğretmenlerine yol göstereceği ve öğrencilerin öğrenmesine de önemli katkılar getireceği düşünülmektedir.

Bütün bu açılardan değerlendirildiğinde yaratıcı drama yöntemi, öğrenciyi etkin olarak öğrenme sürecine katan, yaşantılara dayalı zengin bir öğrenme ortamı yaratarak öğrencilerin yaratıcılığının, hayal gücünün ve estetik bakış açısını geliştirilmesinde etkili olabilecek bir yöntem özelliği taşımaktadır. Bu yönüyle bakıldığında yaratıcı drama yönteminin Klasik dönem bestecisi olan Beethoven’ın hayatı ve eserlerinin müzik tarihi dersinde öğrenci başarısında ve sanat eğitimi süreçlerinde kullanılabilecek etkili bir yöntem olarak görülebilir.

1.2. Amaç

Bu çalışmada, Klasik dönemin özelliklerini, dönemin bestecilerinden Beethoven’ın eserleri ve hayatı arasındaki ilişkiyi, çocukluk, gençlik ve yetişkinlik dönemlerinin yaratıcı drama yöntemiyle incelenmesi amaçlanmaktadır.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, nitel araştırma desenlerinden, güncel bir olguyu kendi gerçek yaşam çerçevesi içinde çalışan durum çalışması desenindedir. Nitel araştırma tekniklerinin doğal ortama duyarlılık sağlaması, araştırmacının katılımcı rolü olması, bütüncül bir yaklaşıma sahip olması, algıların ortaya konmasını sağlaması, araştırma deseninde esnekliği olması ve tümevarımcı bir analize sahip olması önemli özellikleridir (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

2.2. Araştırmanın Çalışma Grubu

Çalışmanın grubunu, Karadeniz Teknik Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Öğretmenliği Anabilim Dalında okuyan, 8 Kız, 7 Erkek, toplam 15 birinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Uygulamalar 25 Şubat 2013 tarihi ve 19 Mart 2013 tarihleri arasında toplam 21 saat sürmüştür.

2.3. Veri Toplama Araçları ve Analizi

Çalışmada nitel veri toplama araçlarından görüşme kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından bir görüşme formu geliştirilmiştir. Bu formda yarı yapılandırılmış sorulara yer verilerek uzman görüşüne sunulmuş ve gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Öğrenci görüşmeleri için beş tane soru hazırlanmıştır. Toplam 7 oturum olmak üzere 21 saat süren çalışmanın sonunda 5’er öğrenci iki grup bir grup da 4 öğrenci olmak üzere 3 grup biçiminde 14 öğrenci ile odak grup görüşmesi biçiminde yapılmıştır. 1 öğrenci görüşmeye gelmediği için katılmamıştır. Odak grup görüşmesi kamera ile kayıt edilmiştir. Video kayıtları araştırmacı tarafından izlenerek yazılı metin haline getirilmiştir.

Görüşmelerden elde edilen veriler betimsel analiz yaklaşımına göre analiz edilmiştir. Önce, elde edilen veriler okunmuş ve organize edilmiştir. Daha sonra organize edilen verilere yönelik temalar oluşturulmuş ve temalar, gerekli yerlerde doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Çalışmanın güvenilirliği için verilere yönelik oluşturulan temalar 2 alan ve nitel araştırma uzmanına sunulmuş ve uzmanlardan oluşturulan yapının uygunluğu konusunda görüş alınmıştır. Gelen görüşler doğrultusunda araştırma raporunda gerekli düzeltmeler yapılmıştır.

Çalışmanın uygulamaları iki aşamada yürütülmüştür. İlk aşamada uygulama öncesi hazırlıklar; ikinci aşamada ise uygulama çalışmaları yapılmıştır. Araştırmacı tarafından amacına uygun olarak çalışma grubunda uygulanacak olan Beethoven’ın eserleri ve hayatından yola

çıkılarak hazırlanan ders planları bu konuda Türkçe öğretmenleri, program geliştirme uzmanları, sanat eğitimcileri ve yaratıcı drama uzmanlarının görüşlerine sunulurak eleştiri ve öneriler doğrultusunda düzenlemeler yapılmış ve etkinliklere son biçimi verilmiştir.

Öğrencilerin sanat eserlerini incelemeye ilişkin bilgi ve becerilerini geliştirmeye dönük üçer saatlik yedi oturum şeklinde gerçekleştirilmiştir. Oturumlar Beethoven'in hayatı ve eserleri konularında gerçekleştirilmiştir. Birinci ve ikinci oturumda grup üyelerinin birbirini tanıması, iletişim kurması ve gruba uyum sağlamasına yönelik etkinlikler yapılmıştır. Üçüncü oturumda Klasik dönemin özelliklerine yönelik etkinlikler yapılmıştır. Dördüncü ve beşinci oturum Beethoven'in çocukluk, ilk gençlik ve yetişkinlik dönemi hakkında uygulamalar yapılmıştır. Altıncı ve yedinci oturumlar ise Beethoven'in Ay Işığı ve Für Elise eserleri hakkında bilgi, Ay Işığı ve Für Elise eserlerinin bestelenme sürecinin hikâyesi, beşinci ve dokuzuncu senfoni eserleri konusunda gerçekleştirilmiştir. Oturumlarda yaratıcı dramanın aşamaları ısınma, canlandırma ve değerlendirme olarak ele alınmıştır. Uygulamalar sonrasında katılımcıların görüşlerini almaya yönelik olarak yüz yüze görüşmeler yapılmıştır.

3. BULGULAR

Çalışmanın bulgular bölümünde, özellikle görüşmelerden elde edilen verilere dayalı olarak doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Bu süreçte, öğrenci görüşleri olduğu gibi aktarılmıştır. Böylelikle araştırmada görüşmeden elde edilen verilerin araştırmacının kişisel görüşünden çok, araştırma bulgularına dayandığı teyit edilmeye çalışılmıştır.

Yaratıcı drama etkinlikleriyle yapılan çalışma sonucunda 14 öğrencinin görüşü alınmıştır. Elde edilen nitel veriler aşağıda özetlenerek verilmiştir. Görüşmelerden elde edilen veriler betimsel analiz yaklaşımına göre çözümlenmesi sonucunda öğrenci görüşleri **“Yaratıcı Drama Yöntemi”, “Öğrenme”, “Sanatçı ve Hayatı”, “Duygular”** temaları altında kodlanmıştır.

Yaratıcı Drama Yöntemi Teması

Öğrencilerin **“Yaratıcı Drama Yöntemi”** teması altında kodlanan görüşleri şu şekildedir;

K.1.Beethoven'in hayatını daha iyi anlamama ve yorumlamama yardımcı olduğunu düşünüyorum. Çünkü biz onları doğaçlarken onun yaşadıklarını ifade ettiğimiz için duygularını anlayabiliyoruz. Bize güzel duygular kattığını düşünüyorum.

K.2.Daha güzel bir öğrenme ve öğretme yöntemi olduğunu düşünüyorum. İlk başlarda yapılan etkinliklerde özgüven katığını düşünüyorum. Çok yararlı oldu. Anlatılmak istenenleri yaşayarak öğrendiğimiz için gayet güzeldi.

K.3.Yaratıcı dramanın görsellik olduğunu düşünüyorum. Görsellik insan hayatında etkili oluyor. Çünkü daha akılda kalıcı oluyor. Okusaydım bu kadar güzel anlayamazdım ama yaratıcı dramayla oynayarak öğrendim.

K.4.Kesinlikle işlenebilir ve çok daha etkili olur diye düşünüyorum. Ayrıca çekingen ve içine kapanık öğrenciler drama yöntemiyle daha kolay arkadaş edinebilir ve samimi bir ortam oluşturabilir. Bu yöntemle çekingenliği atıp açılabiliriz diye düşünüyorum.

K.6.Somut bir şeyler yaptığımız için yazılı okumaktan çok hareketlerle daha iyi anladığımızı düşünüyorum.

K.7 Yaratıcı drama yöntemiyle işlediğimiz konu tüm duyu organlarımıza hitap ettiği için algılamamız daha iyi bir şekilde oluyor. O yüzden verimli olduğunu düşünüyorum.

K.10.Eğlenerek uygulamalı olarak öğrendiğimiz için kolay kolay unutulacağını sanmıyorum.

K.11.Kültür ve alan derslerinde uygulanabilir. Çok da iyi olur. Fakat çalgı, armoni ve bireysel ses eğitimi gibi uygulamalı derslerde uygun olmayacağını düşünüyorum.

K.12.Teorik derslerden öğrencilerin geneli hoşlanmıyor. Bende hoşlanmıyorum. Ama yaratıcı drama ile işlenebilir. Daha eğlenceli ve öğretici olur.

K.13.Ben bunu okuyarak öğrenseydim aklımda kalırdı fakat kısa bir süre sonra aklımdan giderdi. Bu şekilde kalıcılığı daha çok arttı. Önceden Beethoven dinlemezdim ama artık dinliyorum.

Yukarıdaki öğrenci görüşleri dikkate alındığında, Beethoven'ın hayatının yaratıcı drama yöntemiyle işlenmesiyle öğrencilerin konuyu daha iyi kavradıklarını, doğaçlamalarla ve canlandırmalarla etkili bir öğrenme süreci yaşadıkları görülmektedir. Öğrenciler canlandırmalar sırasında eserin duygusunu yaşadıklarını ve yaşadıklarının öğrenme açısından kalıcı olduğunu belirtmişlerdir. Bu durum öğrencilerin eserdeki figürler ve yaşadığı koşulları anlamaları ve empati kurmalarına olanak sağladığı için önemli bir süreç olarak kabul edilebilir. Kültür ve alan derslerinde yaratıcı dramanın bir yöntem olarak kullanılmasının daha etkili olacağını, klasik anlatım biçiminden uzak kalındığı için öğrenciler derslere daha istekli geldiklerini ifade etmişlerdir. Bireysel ses eğitimi, çalgı ve piyano eğitiminde derslerin içerik olarak uygulamalı olması nedeniyle bu yöntemin uygun olmayacağı düşünülmektedir. Yukarıdaki öğrenci görüşleri değerlendirildiğinde, müzik eğitiminde yaratıcı dramanın yöntem olarak etkin olarak kullanılabileceğine yönelik görüşlerini ifade etmişlerdir.

Öğrenme Teması

Çalışmada öğrencilerin ‘Öğrenme Teması’ teması altında kodlanan görüşler şöyledir.

K.1.Evet düşünüyorum. Bir bilgiyi okumak yerine, yaşamak ve doğaçlayarak anlatabilmek daha etkili ve kalıcı oldu. Bizim için güzel bir etkinlikti.

K.3. Yaratıcı drama Beethoven'ın hayatını öğrenmemize katkı sağladı.

K.5. uygulamalı öğrendim için kendimi daha iyi hissettim. Vücudum ve beynim doğru orantılı olarak çalıştı.

K.6.Bedensel ve zihinsel olarak da yararlı bir çalışma oldu. Eserlerini ve hayatını öğrendim. Aklımdan çıkacağını zannetmiyorum.

K.8.Eğer Beethoven'ın hayatını kitaplardan okuyarak öğrenseydim hayatının sadece uç noktalarını öğrenebilirdim. Fakat yaratıcı drama yöntemi sayesinde canlandırdığımız karakterlerle Beethoven'ın hayatı ve eserlerini daha kalıcı bir şekilde öğrenmiş olduk.

K.13.Hem öğrendim hem de güzeldi.

K.14.Bence çok güzeldi. Her şeyin daha etkili olduğunu düşünüyorum.

Öğrenci görüşleri incelendiğinde, öğrenme sürecinde yaratıcı drama yönteminin kullanılmasının kendilerini süreçte etkin hissettirdiğini, problemlere karşı çözümü yaşayarak bulduklarını ve ezberden uzaklaştıklarını, daha iyi ve kalıcı bir öğrenme süreci yaşadıklarını belirtmişlerdir. Yaratıcı drama ile öğrenciler yaparak ve yaşayarak sürece katıldıkları için öğrenmenin daha verimli ve etkili olarak gerçekleştiği söylenebilir.

Sanatçı ve Hayatı Teması

Çalışmada öğrencilerin ‘Sanatçı ve Hayatı’ teması altında kodlanan görüşler şöyledir.

K.1.Beethoven, yaşadıklarını, duygularını eserlerine yansıtmış. Yaptığımız doğaçlamalardan zor bir dönem geçirdiğini ve zor bir adam olduğunu anladım.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013



K.2.Hayatı ve doğması büyük bir mucize aslında. Annesinin ondan önce yedi özürllü kardeşi olmasına rağmen onu dünyaya getirmek istemesi çok etkileyici. Eserlerinde geçirdiği zor dönemlere karşı, onlara yansıtılmış.. Yazdığı parçalardan en akılda kalanları Moonlight ve FürElise idi. Bu eserlerinde yaşadığı olaylar ilham kaynağı olmuş. Sağır olmasına rağmen müziği asla bırakmamış ve devam etmiş.

K.3.Beethoven hayatında bütün olayları, yalnızlığını, aşkını eserlerine yansıtmış. Hayatıyla ilgili olarak; doktorun karşı çıkmasına rağmen annesinin ısrarla onu dünyaya getirmesi vardı.

K.4.Çok zor bir hayatı olmuş. Fakat müzikten vazgeçmemiş. Hayatı ve müzikleri arasında tabi ki bir ilişki vardır. Çünkü müzik duyguların dışı vurumudur.

K.5.Eserleri oldukça anlamlı ve güzel. Hayatında yaşadığı olayları eserlerine yansıtmış. Eserleriyle hayatı arasında bir bağ var. Hayatı acı ve sıkıntılarla bir hayli zor geçmiştir.

K.6.Beethoven kişilik olarak agresif yapıya sahip bir insandı. Fakat eserlerine baktığımız zaman yaşadığı olaylar kendiliğinden geliyordu ve onları eserlerine yansıtıyordu. Ay Işığ ve FürElise de olduğu gibi.

K.8.Beethoven büyük zorluklara rağmen yılmadan hayatına devam etmiş. Bu bana yaratıcı drama sayesinde daha çok ilham verdi. Duygularını eserlerine yansıtmış.

K.11.Beethoven, babasının sert ve baskıcı davranışlarına rağmen döneme damgasını vuran bir besteci olması beni çok etkiledi. Duymadığı için insanlarla iletişimini kesmişti ve bu 21 yıl sürdü. Eserlerini yazarken hiçbir bestecinin etkisinde kalmamış olması da ayrı bir olay. Annesinin vefatı onu çok etkilemiş.

K.12. Hayatı zor koşullar altında geçirmiş. Kardeşinin çocuğunu evlat edinmiş. Duymadığı için insanlarla iletişimini kesmiş.

K.13. Beethoven Bonn da doğmuş Viyana da ölmüştür. Sağır olduktan sonra 21 yıl kimseyle iletişim kurmamış. Genellikle yoksul yaşamış. Eserlerini dinlediğimde yaşamını görüyorum gibiyim. Yaşadığı yalnızlığı eserlerine yansıtmış.

K.14.Beethoven, mutluluğun ona yaramadığını, bu hayata çile çekmek için geldiğini düşünmüştür.

Öğrenci görüşleri incelendiğinde, Beethoven'in hayata gelmesinin büyük bir mucize olduğu, babasının sert ve baskıcı tavrına rağmen müziği bırakmayıp çağa damgasını vuran bir bestecinin aynı zamanda çok zor yaşam şartlarına rağmen, yılmadan çalışması göze çarpmaktadır. Duymadan yıllarca yaşamasının onu agresif, ters ve mutsuz bir adam yaptığı, eserlerinin iç dünyasını dışavurumu olarak görülmektedir. Yalnız, yoksul ve zor şartlar altında geçen bir hayat ve kendi ifadesiyle; mutluluğun ona yaramadığını ve bu hayata acı çekmek için geldiğini ifade etmiştir. Öğrencilerin görüşleri incelendiğinde, Beethoven hayatı ve eserleri arasındaki ilişkiyi kurdukları görülmektedir.

“Duygular Teması”

Öğrencilerin “Duygular” teması altında kodlanan görüşleri şöyledir.

K.3. Beethoven'in yerinde ben olsam bende yapabilirdim diye düşünüyorum. Bende kendime güveniyorum. Diğer katılımcılar gibi bende de empati duygusu gelişti. Konunun yaratıcı drama yöntemiyle işlenmesi birçok duyguyu verdi bana. Empati ve özgüvenimin daha çok gelişmiş olduğunu hissettim.

K.4.Kendimi onun gibi hissettim. Böylece onu daha iyi anlayacağımı düşünüyorum. Doğaçlamalarda Beethoven olduk, olaylar karşısında verdiğimiz tepkiler Beethoven gibiydi. Oyunlar da çok eğlendik. Kendimize olan güvenimiz yerine geldi. Kendi adıma arkadaşım yoktu çok fazla. Ama burada herkesle bağım arttı. Sınıfa ısındım.

K.5.Öncelikle kendimi iyi hissettim. Empati kurdum.

K.6.Eserlerinde yaratıcı drama ile kendimi buldum. Düşünmeye fırsat bulamadığım şeyleri drama sayesinde hem hareket ederek hem de fiziksel olarak daha iyi kavradım. Kesin olarak şunu söyleyebilirim ki çalışma esnasında dinlediğimiz eserlerde daha önce hiç hissetmediğim duyguları hissettim.

K.7.Başta sıkıcı olduğunu düşündüm. Fakat sonradan keyifli hale geldi. Çalışmalarda arkadaşlarımızla daha fazla zaman geçirdik. İletişim kurabildik. Doğaçlamalar yaptık. Bu bizim bazı özelliklerimizi ortaya çıkardı. Kimimiz hiç düşünmediğimiz şeyleri düşünme fırsatı buldu.

K.9.Nasıl bir dönemde yaşadığını, yapmak isteyip de yapamadığı şeyleri fark ettik. Eserlerini ne kadar güzel ve canlı bir şekilde yazdığını fark edip bundan keyif aldım. Canlandırmaları yaparken heyecanlandım ve elimden gelenin en iyisini yapmaya çalıştım. Bunun yanında da bazı canlandırmalarda onun hayatında olanları düşününce fazlasıyla üzüldüm.

K.10.Yaratıcı dramının sıkıcı olacağını düşünüyordum ama başkasının ruh halini sezmek gerçekten güzel.

K.11. Kesinlikle o dönemde yaşadığını düşündüm, hissettim. Eğer Beethoven'ın yaşadıklarını ben yaşamış olsaydım bu kadar güçlü olamazdım. Belki de intihar etmeyi bile düşünürdüm.

K.12.Beethoven'ın hayatını yaşıyormuş hissine kapıldım. Hayatını öğrenince daha bir duygulandım. Kimi zaman üzüldüm kimi zaman mutlu oldum. Ama sonuç olarak yaşadığı hayatı daha iyi anlamaya çalıştım.

K.13.Çalışma eğlenceliydi. Grupça bir şeyler ortaya çıkarmak, oyunlar oynamak hoşuma gitti. Kısa sürede ortaya bir şeyler koymak pratik düşünmemi sağladı.

K.14.Zaman zaman sevindim. Zaman zaman hüznlendim. Heyecanlandığım durumlarda oldu.

Öğrenci görüşlerine göre; çalışmanın başlarında, sıkıcı olacağını düşünürken, çalışmalar sürecinde, zaman zaman sevinip zaman zaman hüznlendiklerini, kendine güven duymaya başladıklarını, grupla etkileşim içinde olmaktan, farklı duyguları süreçte yaşayabilmekten, yaratıcı olmaktan memnun olduklarını ifade etmişlerdir. Genel olarak drama sürecinde eğlendiklerini, empati kurduklarını, kendilerinde yeni durumları aşabilme güvenliğini yaşamaktan dolayı mutlu olduklarını ifade etmişlerdir.

4. SONUÇ VE ÖNERİLER

Beethoven'ın hayatı ve eserlerinin yaratıcı drama yöntemi ile işlenmesi sonucunda şu sonuçlara ulaşılmıştır. Öğrencilerle uygulamadan sonra yapılan görüşme sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde, öğrenciler, Klasik dönem ve Beethoven'ın yaşamı ile kendi yaşantıları arasında empati kurarak eserle daha anlamlı bir ilişki kurdukları görülmektedir.

Öğrenci görüşleri değerlendirildiğinde, sanatçının uzun yıllar duymadan yaşadığını, eserlerinde iç dünyasının dışavurumu olduğunu fark ettiklerini belirtmişlerdir. Canlandırmalar

sırasında eserin duygusunu yaşadıklarını ve yaşadıklarının öğrenme açısından daha verimli ve kalıcı olduğunu ezberden uzaklaştıklarını belirtmişlerdir. Bu durum öğrencilerin sanatçının yaşamını ve eserlerinde anlattığı yaşam koşullarını anlamalarına olanak sağladığı için, empati kurmalarına katkı sağlayan bir süreç olduğu söylenebilir.

Yaratıcı drama çalışmalarında, öğrenciler süreç içinde kendilerini etkin hissettiklerini, problemlere karşı hem bireysel hem de grupla çözüm üreterek ezberden uzaklaştıklarını, grup içinde etkileşimli bir ortamda fikirlerini tartışmaktan memnun olduklarını, sosyal ilişkilerinin geliştiğini ve daha iyi öğrendiklerini belirtmişlerdir. Bu açıdan değerlendirildiğinde yaratıcı dramanın öğrenme açısından etkileşimli ve farklı fikirlerin tartışılabilirdiği demokratik bir ortam sağlayarak, başkalarının görüşlerine saygı duyma, kendi düşüncesini ifadesine katkıda bulunduğu söylenebilir.

Öğrenci görüşlerine göre; çalışmanın başlarında, sürecin sıkıcı olacağını, bazı öğrencilerin kendine güvenmediklerini belirtirken, çalışmalar sürecinde kendine güven duymaya başladıklarını, grupla etkileşim içinde olmaktan, farklı duyguları süreçte yaşayabilmekten ve yaratıcı olmaktan memnun olduklarını ifade etmişlerdir. Genel olarak drama sürecinde öğrencilerin kendini ifade etme ve kendine güven duyma zorluklarının aşabildikleri ve kendilerini geliştirebildikleri mutlu bir ortam oluşturduğu söylenebilir.

Araştırma sonucu, yaratıcı drama etkinliklerinin üniversite öğrencilerinin Klasik dönemin özellikleri ve dönemin bestecilerinden Beethoven'in eserleri ve hayatı arasındaki ilişkiyi fark etmeleri açısından olumlu etkileri olduğunu göstermiştir. Yaratıcı drama etkinliklerinin ilköğretim ve üniversite öğrencilerinin müziğin tarihi ve dönemin sanatçılarının öğretilmesine yönelik olumlu etkilerine ilişkin yapılan çalışma sonuçları da elde edilen bu bulguyu destekler niteliktedir (Yağcı, 1995; Can, 2001; Çağlayanırmak, 2002; Akyüzlüer, 2007; Kılıç, 2011; Baran, 2012; Işık, 2012; Metinnam, 2012; Dilek, 2013).

Araştırma sonucunda elde edilen nitel veriler genel olarak değerlendirildiğinde, yaratıcı drama yöntemiyle öğrencilerin daha iyi öğrendikleri ve konuyu daha iyi anladıkları görülmüştür. Ayrıca, öğrenme sürecinde öğrencilerin merak, heyecan, mutluluk ve derse istek duyma gibi duyguları yoğun olarak yaşadıkları saptanmıştır.

Müzik öğretmenliği bölümünde okuyan öğretmen adayları ile yapılan bu çalışmanın, müzik tarihi dersinin amacına ve içeriğine uygun biçimde yaratıcı drama gibi etkin öğretim yöntemlerin etkili bir şekilde kullanılmasıyla öğrencilerin yaratıcılığı, hayal gücü, estetik eğitimi, sosyal, kültürel ve kişilik gelişimleri üzerinde önemli bir işlev görecektir gibi görünmektedir. Öğrencilerin gerek süreç içindeki görüş ve değerlendirmelerinden, gerekse odak grup görüşmelerinden elde edilen sonuçlara göre çalışmanın amacına ulaştığı söylenebilir.

4.1. Öneriler

Bu çalışma sonucunda farklı dönemlere ait bestecilerin yaşam öykülerine yönelik yaratıcı drama yöntemi kullanılarak yapılandırılmış süreçlerin farklı yaş gruplarına uygulanması önerilebilir. Özellikle bu tür çalışmaların ilköğretim düzeyinde yapılmasının öğrencilerin Klasik müziği tanıyıp, onların ilgisini arttıracak ve öğrenme isteği oluşturulmasında katkı sağlayacağı düşünülebilir.

KAYNAKÇA

- ADIGÜZEL, Ö. (2012). *Eğitimde Yaratıcı Drama*. Ankara: Naturel Yayıncılık. 2.Baskı.
- AKYÜZLÜER, F. (2007). *İlköğretim 4. Sınıf Öğrencilerinin Müzik Becerilerini Geliştirmede Yaratıcı Dramanın Etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- BARAN BURÇOĞLU, E. (2012). *Sanat Eserlerinin Yaratıcı Drama Yöntemiyle İncelenmesi "Neşet Günel'in Eserleri"*. Milli Eğitim Bakanlığı Özel Doğaç Yaratıcı Drama Eğitimliği/Liderliği Bitirme Projesi. Ankara.
- CAN, Ş. (2001). *Sanat Eğitiminde Drama ve Yaratıcılığın Önemi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- ÇAĞLAYANIRMAK, F. (2002). *Okul Öncesi Dönemde Yaratıcı Drama Yöntemiyle Sanat Eğitimi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Bitirme Projesi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- ÇAKIR İLHAN, A. (2006). *"İlköğretimde Sanat Eğitimi ve Eğitsel Yaratıcı Drama" Yaratıcı Drama 1985-1998 Yazılar* (Edt. H. Ömer Adıgüzel). Ankara: Naturel Yayınları.
- DİLEK, S. (2013). *"Müzik Tarihi Dersinin Yaratıcı Drama Yöntemi ile İşlenmesi"*. Milli Eğitim Bakanlığı Özel Doğaç Yaratıcı Drama Eğitimliği/Liderliği Bitirme Projesi. Ankara.
- İŞİK, S. (2012). *"1945 Sonrası Bazı Sanat Akımlarının Yaratıcı Drama Yöntemi İle Anlatılması"*. Milli Eğitim Bakanlığı Özel Doğaç Yaratıcı Drama Eğitimliği/Liderliği Bitirme Projesi.
- İLYASOĞLU, E. (1999). *Zaman İçinde Müzik*. İstanbul: Yapı Kredi Kültür Sanat Yayıncılık Ticaret ve Sanayi A.Ş.
- KAYGISIZ, M. (1999). *Müzik Tarihi Başlangıcından Günümüze Müziğin Evrimi*. İstanbul: Kaynak Yayınları.
- KILIÇ, I. (2011) *Müzik Öğretim Yöntemlerinin Yaratıcı Dramayla Birlikte Kullanılması: Diyafram Nefesi ve Ses Çalışmaları Alt Öğrenme Alanında Bir Uygulama Örneği*. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(2), 29-53.
- METİNNAM, İ. (2012). *"Ortaçağ ve Rönesans Dönemleri Sanat Anlayışlarının Yaratıcı Drama İşlenmesi"*. Milli Eğitim Bakanlığı Özel Doğaç Yaratıcı Drama Eğitimliği/Liderliği Bitirme Projesi.
- NİCKEL, H. W. (Edt.). (1985). *Spielund Theater*. "in İsrail" LAG, 13. LAG Verlag, Berlin.
- ÖZEVİN, B. (2006) *Oyun Dans ve Müzik Dersine İlişkin Motivasyon Ölçeği*, *Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu*, 26-28 Nisan 2006, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Denizli.
- ÖZSOY, V. (2007). *Görsel Sanatlar Eğitimi*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- SAN, İ. (2006). *Yaratıcı Drama. Yaratıcı Drama 1985-1998 Yazılar* (Edt.H.Ömer Adıgüzel). Ankara: Naturel Yayıncılık.
- SAY, A. (2000). *Müzik Tarihi*. Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları
- SELANİK, C. (1996). *Müzik Sanatının Tarihsel Serüveni*. Ankara: Doruk Yayıncılık.
- UÇAN, A. (1996). *İnsan ve Müzik İnsan ve Sanat Eğitimi*. Ankara: Müzik Ansiklopedisi

- YAĞCI, Ç. (1995). *Müzik Eğitimi ve Bir Yöntem Olarak Yaratıcı Drama İlişkisi (Örnek Bir Model Önerisi)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- YAVUZER, H. (2008). *Çocuk Psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- YILDIRIM, A. ve ŞİMŞEK, H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- YOLCU, E., YILMAZ, M., vd. (2010). *Güzel Sanatlar Eğitiminde Özel Öğretim Yöntemleri*. Edt. Artut Kazım. Ankara: Anı Yayıncılık.



ÖZDÜZENLEME STRATEJİLERİ VE BAŞARI VE BAŞARISIZLIK YÜKLEMELERİ ARASINDAKİ İLİŞKİLER*

*Neşe ÖZKAL***

*Hale SUCUOĞLU****

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, ortaokul öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersinde kullandıkları özdüzenlemeli öğrenme stratejileri ve başarı-başarısızlık yüklemeleri arasındaki ilişkileri incelemektir. Ayrıca öğrencilerin başarı-başarısızlık yüklemelerinin cinsiyetlerine ve Sosyal Bilgiler dersinde kullandıkları özdüzenlemeli öğrenme stratejilerinin cinsiyet ve sınıf düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek de araştırmanın diğer amaçlarıdır. Araştırma 2012-2013 öğretim yılında Antalya İli Alanya İlçesinde yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu Alanya merkezde bulunan 8 ilköğretim okulundan 491 ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin % 50,9 (n=250) kız, % 49,1 (n=241) erkektir. Öğrencilerin % 30,5 (n= 150) 6. sınıf, % 31,4 (n=154) 7. sınıf ve % 38,1 (n=187) 8. sınıfa devam etmektedir. Veriler “Başarı/ Başarısızlık Yüklemeleri Ölçeği” ve “Sosyal Bilgiler Dersi Özdüzenleme Stratejileri Ölçeği” ile toplanmıştır. Verilerin çözümlenmesinde, t-Testi, Varyans analizi, Scheffé testi ve Pearson Korelasyon analizi kullanılmıştır. Araştırma verilerinin analizi sonucunda kız öğrencilerin erkeklere göre hem başarılarını hem de başarısızlıklarını daha fazla kendilerine ve öğretmene yükledikleri, kızların erkeklere göre Sosyal Bilgiler dersinde daha fazla özdüzenlemeli öğrenme stratejileri kullandıkları saptanmıştır. Ayrıca 6. sınıf öğrencilerinin 7. ve 8. Sınıf öğrencilerine göre daha fazla özdüzenlemeli öğrenme stratejilerini kullandıkları saptanmıştır. Özdüzenlemeli öğrenme stratejileri ile başarısızlık yüklemeleri arasında düşük düzeyde ilişki olduğu, başarı yüklemelerinin öğretmen ve aile alt boyutuyla düşük, kendisi ile ilgili yüklemeler alt boyutuyla orta düzeyde ilişki olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Özdüzenleme stratejileri, başarı ve başarısızlık yüklemeleri, Sosyal Bilgiler

*Bu çalışma 22. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı'nda (Uluslararası Katılımlı) bildiri olarak sunulmuştur.

Bu makale Crosscheck sistemi tarafından taranmış ve bu sistem sonuçlarına göre orijinal bir makale olduğu tespit edilmiştir.

** Yrd. Doç. Dr. Akdeniz Üniversitesi Alanya Eğitim Fakültesi El-mek:neseozkal@gmail.com

*** Yrd. Doç. Dr. DEU. Buca Eğitim Fak.Eğitim Bilimleri Böl., El-mek: halesucuoglu@gmail.com

THE RELATIONSHIP BETWEEN SELF-REGULATION STRATEGIES AND ATTRIBUTION OF SUCCESS AND FAILURE

ABSTRACT

The aim of this study is to find out the relationship between the self-regulated learning strategies the middle school students use in the Social Studies courses and their success and failure attributions. Moreover, whether the attribution of the students' success and failure differs according to their genders and whether the self regulated learning strategies the students learn in the Social Studies courses differ according to their genders and levels of classes or not are other objectives of the study. The study was carried out in Antalya, Alanya, during 2012-2013 academic years. The sample of the study is 491 middle school students from 8 different middle schools in Alanya. The participants of this study were 250 girls (50,9%) and 241 boys (49,1%) and they were 150 sixth grade (30,5%), 154 seventh grade (31,4%) and 187 eighth grade students (38,1%). The data was collected through "Success and Failure Attribution Scale" and "Self-regulatory Strategies Scale". t-Test, Variance analysis, Scheffé test and Pearson Correlation analysis were used in the analysis of the data. As a result of the analysis of the data, it was found out that girls attribute both their success and failure on themselves and on the teachers more when compared with boys, girls use the self regulated learning strategies in the Social Studies courses more than boys and the 6th grade students use it more than the 7th and 8th graders. It was also found out that there is a low level of relation between the self-regulated learning strategies and failure attribution, the success attribution is low for the family and teacher sub scale, and has a midpoint relation to the sub scale on attribution to themselves.

Key Words: Self-regulation strategies, success and failure attribution, Social Studies

Giriş

Öğrenenlerin tüm alanlarda özdüzenleme stratejilerini kullanabilmesi istenmektedir. Bireyin davranışlarını etkilemesi, yönlendirmesi, kontrol etmesi (Senemoğlu, 2009), öğrenenlerin öğrenme süreçlerine bilişsel, davranışsal ve güdüsel olarak etkin katılımları (Zimmerman, 1990) olarak tanımlanan özdüzenleme öğrenciler arasındaki başarı farklılıklarını açıklamak ve onların başarılarını arttırmaya yarayacak bir işlem olarak görülmektedir (Boekaerts ve ark'dan aktaran Schunk, 2005). Nitekim yapılan çalışmalar özdüzenleme ve akademik başarı arasında olumlu ilişkilerin olduğunu, akademik başarıyı yordadığını ve başarılı öğrencilerin daha fazla özdüzenleme yaptıklarını göstermektedir (Arsal, 2009; Haşlamam ve Aşkar, 2007; Pintrich ve De Groot, 1990; Tekbıyık, vd., 2013; Turan ve Demirel, 2010; Üredi ve Üredi, 2005; Zimmerman ve Martinez-Pons, 1986). Tüm bunlar her türlü öğrenme için önemli bir rol oynadığı düşünülen (Winne, 2001) özdüzenlemeli öğrenme sürecinin açıklanmasına yönelik çalışmaları arttırmıştır.

Alanyazın incelendiğinde Boekaerts, Barkowski, Winne, Pintrich ve Zimmerman tarafından özdüzenlemeli öğrenmeye ilişkin olarak farklı modellerin geliştirilmiş olduğu görülmektedir. Bu modellerden Zimmerman ve Pintrich modeli Bandura'nın sosyal bilişsel teorisine dayalı olarak geliştirilmiştir (Puustinen, Pulkkinen, 2001). Pintrich (2000, s.453) özdüzenlemeyi öğrenenlerin "kendi öğrenme amaçlarını belirledikleri, bilişlerini, güdülerini ve

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013



davranışlarını düzenlemeye çalıştıkları, amaçları ve çevrelerindeki bağlamsal özellikler tarafından yönlendirilip, sınırlandırıldıkları, etkin ve yapıcı bir süreç” olarak tanımlamaktadır. Pintrich (2004) biliş, güdü, davranış ve bağlam alanlarında özdüzenleme yapıldığını ve bunların etkileşimli olduğunu belirterek, özdüzenlemeli öğrenmeyi öngörü-planlama-etkileşme, izleme, kontrol ve tepki-yansıtma olarak dört aşamada açıklamıştır. Zimmerman (2000) ise özdüzenlemeyi öngörü, edim ve edim sonrası olarak üç aşamalı bir modelle açıklamaktadır. Bu modele göre kişisel, davranışsal ve çevresel etkenlere bağlı olarak, öğrenme eylemi sürekli değişen ve birbirini izleyen döngüsel bir süreç olarak ele alınabilir (Cleary ve Zimmerman, 2004; Zimmerman, 2000). *Öngörü aşamasında* öğrenenler öğrenme sonucunda ulaşmak istediği hedefleri ve bu hedeflere ulaşmada kullanacağı stratejilerini belirler, planlama yapar. Bu aşamada öğrenen güdüsel olarak da bu uygulamaları yapmak için hazırlanır. (Cleary ve Zimmerman, 2004; Zimmerman, 2000). Güdü düzenleme ve planlama stratejileri öngörü aşamasında kullanılır. Güdü düzenleme öğrencilerin bir işle uğraşmak, takip etmek ve tamamlamak için istekliliği olarak tanımlanabilir. Öğrenenin gelecek yaşamı için konunun önemi hatırlaması örnek olarak verilebilir. Planlama çalışmaya başlamadan önce yapılacaklar listesi oluşturma gibi uygun zaman, kaynaklar ve stratejileri en uygun biçimde gerçekleştirmektir (Kadioğlu, vd., 2011).

Edim aşaması öz kontrol ve gözlem etkinliklerinden oluşur. Bu aşamada öğrenen hedeflerine ulaşmak için edimini düzenleyerek etkinliğe yoğunlaşır. Stratejilerini uygular. En iyi biçimde konuyu öğrenebilmek için oto kontrol geliştirir ve gözlem sürecinde de öğrenme etkinliğinin ne durumda olduğu konusunda kendisine geri bildirimde bulunur. Uyguladığı stratejilerin işe yarayıp yaramadığını denetler (Zimmerman, 2000). *Çaba düzenleme*, dikkat odaklama, özetleme, vurgulama, ek kaynaklar kullanma ve öz-yönlendirme stratejileri edim aşamasında kullanılır. Zorlukla karşılaşılsa da bir işi tamamlama ya da devam ettirmede öğrencilerin gösterdikleri çaba *çaba düzenleme* olarak adlandırılır. Örneğin “sıkılsam bile çalışmayı sürdürürüm” çaba düzenlemedir. *Dikkat odaklama* öğrenenlerin dikkatlerini dağıtmalarını önlemek ya da odaklanmalarını arttırmak için çevrelerini düzenlemede yaptıklarıdır. Dikkatinin dağılmasını önlemek için masasının üzerine yalnızca çalışma materyallerini koymak bu stratejilere örnek olarak verilebilir. *Özetleme* stratejileri bütün konuyu grafikler ya da kavram haritaları kullanarak özetlemek gibi konuyu anlamlı bölümler içinde daha kolay öğrenmeyi sağlayacak biçimde ana fikirleri düzenlemek için kullanılır. *Ek kaynaklar kullanma* ders materyallerinden farklı çeşitli kaynaklar kullanmayı içerir. *Özyönlendirme* ise açıkça ya da örtülü bir görevi nasıl tamamlayacağını açıklar (Kadioğlu ve vd., 2011).

Edim sonrası öğrenme etkinliği sonrasındaki süreçleri içerir ve bu aşamada yansıtma ve öz tepki yer alır. Öğrenen yansıtma aşamasında öz-yargılama, öz-değerlendirme ve nedensel yüklemeler yapar. Öz tepki ise öğrenenlerin gelişimleri hakkındaki inançlarını kapsamaktadır. Birey öz-yargılama yoluyla ediminin uygunluğunu değerlendirir. Öğrenen bu aşamada elde ettiği ürün, harcadığı çaba ve doyumunu gözden geçirir. Edimlerini gözden geçirerek (önceki sınav sonuçları gibi) kendi standartlarına göre değerlendirir. Özdüzenlemeli öğrenenler kötü edimi hatalı stratejilere bağlarlar ve bir sonraki öğrenme durumundan önce stratejik düzeltmeler yaparlar. Süreçler bağımsız olmayıp birbirleriyle ve çevreyle etkileşim içindedir (Schunk, 1994; Zimmerman, 2000; Cleary ve Zimmerman, 2004).

Özdüzenleme stratejilerinin kullanımı öğrencilerin zaman ve çaba açısından normal düzeydeki uğraşlarından daha fazla uğraş düzeyini içerir. Özdüzenlemeli öğrenmede fazladan çaba ve zaman harcamak için, öğrenciler bu stratejileri kullanmaya güdülü olmalıdırlar (Pintrich, 1999). Özdüzenlemede öğrenenlerin güdülenmelerine güdüsel inançları yardımcı olur. Öğrenenlerin objelere, olaylara veya konu alanlarına yönelik sahip oldukları inançları, öğrencilerin sınıftaki akademik edimlerine ve bilişsel faaliyetlerine yönelik bakış açıları ve inançları, öğrencilerin fikirleri ve değer yargıları, akademik edimlerine ilişkin nitelikleri ve etkililikleri hakkındaki

inançları güdüsel inançlar arasında yer alır (Zimmerman, 2004). Özyeterlik algıları, hedef yönelimi ve yüklemeler özdüzenlemenin güdüsel kaynaklarını oluşturmaktadır. Öğrenenler başarılı olmak için tüm bu güdüsel inançlarını düzenlemelidirler. Öğrenen sahip olduğu bilişsel ve bilişüstü beceriler kullanmaya güdülenmemişse çaba göstermeyebilir. Özdüzenlemeli öğrenme için öğrenenlerin güdülerinin onların yüklemelerle süreçleriyle ilişkilidir (Zimmerman, 1994). Bu nedenle öğrenenlerin etkili özdüzenleme, özyeterliliği ve güdüyü arttıran yüklemeleri yapmalarına bağlıdır (Schunk, 1994). Öğrenenler edim sonrasında öz-yargılama sırasında kendini değerlendirir. Bu aşamada yaşantı ve deneyimlerine göre başarı veya başarısızlıkla ilgili yüklemeler yaparlar (Zimmerman 2000).

Yüklemeler bireyin bir davranışın nedeni olarak neyin gördükleri ile ilgilidir. Başarı ya da başarısızlık durumunda öğrenenlerin algıları güdülerini etkiler (Açıkgöz, 2012). Yükleme kuramı güdü çalışmalarında çok sık uygulanan kuramların başında gelmektedir (Pintrich ve Schunk, 2002'den akt. Schunk, 2011). Yükleme kuramı insanların hem kendi davranışlarının hem de başkalarının davranışlarının sebeplerini nasıl gördüklerini açıklamakta (Weiner, 1985) ve bireyin kendi başarı ya da başarısızlığını açıklama biçiminin güdülerini nasıl etkilediğini incelemektedir (Erden ve Akman, 1997). Weiner modelinde, bireylerin başarı ve başarısızlıklarını iç veya dış nedenlere bağladıklarını belirterek, bireylerin daha sonra karşılaştığı benzer durumlarda benzer sonuçları elde edeceklerini düşündüklerini ileri sürer (Fidan, 1996).

Weiner (2010) öğrencilerin başarı ve başarısızlıklarını büyük ölçüde yeteneğe, çabaya, görevin zorluğuna ve şansa bağladıklarını varsaymıştır. Örneğin, Ayşe Sosyal Bilgiler sınavından beş aldıysa bu sonucu yeteneğine (“Sosyal Bilgiler dersinde iyiyim”), çabasına (“bu sınav için çok çalıştım”), görevin zorluğuna (“sınav çok zor değildi”) ya da şansa (“sorular çalıştığım yerlerden geldi”) yükleyebilir. Yüklemeler sadece bu dördü ile sınırlı kalmamış başka yüklemeler de tanımlanmıştır. Bunlar, ruh hali, yorgunluk, hastalık, fiziksel görünüm, kişilik ve diğer insanlardır (öğretmen, öğrenci, aile vb.) (Shunk, 2011).

Weiner (2010) aynı zamanda kuramında insanların nedensel yüklemelerinin kendi kişisel geçmişi, sosyal normlar ve nedensel düşüncelerini yansıtacak sonuçları olduğunu iddia etmiş ve başarı ve başarısızlık için nedensel yüklemelerini üç boyutta incelemiştir. İlk boyutu *içsel-dışsal* ya da nedenin bireyin içinde ya da dışında odaklanması oluşturmaktadır. İçsellik- dışsallık boyutunda yüklemeler kişinin içindeki ya da dışındaki etkenlerle ilgilidir (Açıkgöz, 2012). Eğer öğrenci başarısızlığının nedeni olarak çabayı görüyorsa bunun nedeni içsel olarak sınıflandırılacak yani çaba bireyin içindeki bir neden olarak görülecektir. Eğer başarısızlığının nedenini görevin zorluğu olarak görüyorsa bu dışsal olarak sınıflandırılacak yani görev zorluğu bireyin dışındaki bir neden olarak görülecektir. İçsellik-dışsallık boyutu kararlılık boyutu ile birlikte de değerlendirilebilir. Bu boyutun duygusal tepkileri etkilediği öne sürülür. Eğer kişi sonuçları dışsal nedenlerden daha çok içsel nedenlere yüklerse başarısından gurur, başarısızlığından daha çok utanç ve yetersizlik duyar. Öğrenciler başarılarının nedeni olarak dışsal faktörlerden (öğretmen yardımı, görevin basitliği vb.) daha çok içsel faktörleri (kendilerini) görürlerse başarıya ulaştıklarında daha fazla gurur duyarlar (Shunk, 2011).

İkinci boyut *kararlılık-kararsızlık* boyutudur. Bireyin gelecekteki hedefini, umudunu etkiler ve gelecekteki beklentilerle yakın ilişkilidir. Kararlılık boyutu yüklemelerin zaman içinde değişip değişmemesi ile ilgili bir özelliktir (Gredler, 1992; Woolfolk, 1993; Shunk, 2011). Yüklemelerin üçüncü boyutu, kontrol edilebilirlik boyutudur. Bir sonucun nedeni birey tarafından kontrol edilebilir ya da kontrol edilemezdir. Bu üç boyutun etkileşimine göre yüklemeler oluşur. Bu yüklemeler insanların sonraki eylem ve gelecekteki olası başarı ya da başarısızlıklarını şekillendiren bilişsel ve duyuşsal sonuçlardır (McClure vd. 2011; Weiner, 2010). Örneğin, çaba gibi kontrol edilebilir nedenlere yüklenen sonuçlar güdüyü ve azmi artırır. Tam tersine, yetenek

gibi kararlı ve kontrol edilemez nedenlere yüklenen sonuçlar güdüyü zayıflatır ve aşırı durumlarda öğrenilmiş çaresizliğe yol açar (McClure vd., 2011).

Yükleme kuramcılarına göre yüklemeler öz-yeterliği etkiler (Zimmerman, 1990). Dolayısıyla yüklemeler özyeterlik inançları yoluyla çoğunlukla güdü, edim ve duyuşsal tepkileri etkiler (Bandura, 1994). Yüklemeler öğrencilerin kendi edimlerini değerlendirdikleri ve karşılaştırdıkları aşamalarda öz tepki ve öz yargılama boyunca özdüzenleme içine girerler. Güdüyü etkileyerek özdüzenleme etkinliklerini belirlerler. Amaçlara ulaşma öğrenenin yüklemelerinin uygun olup olmadığına bağlıdır (Schunk, 1994). Amaçlara ulaşmada başarı ya da başarısızlıklarını daha az kontrol edebilecekleri şansa ya da düşük yeteneğe yükleme yapan öğrenenler kendilerini yetersiz hisseder ya da devam etmek için güdüsüz olurlar. (Schunk, 1994; Wittrock, 1986; Zimmerman, 1994). Öğrenenin kendi başarı yüklemelerine ilişkin algıları strateji kullanımlarını etkileyebilir. Kendisini yeteneksiz olarak algılayan öğrenci strateji kullanımı için isteksiz olabilir (Palmer, Goetz, 1988). Yani özdüzenleme becerilerini sergilemezler. Çabaya yükleyenler ise öğrenmeye daha fazla güdülüdürler. Çünkü bu öğrenciler başarı veya başarısızlıklarının tamamen kendilerinden kaynaklandığına inandıklarından özdüzenleme etkinliklerine girmek için güdülenirler (İsrael, 2007).

Öğrenenlerin derse yönelik güdüsü, tutumu, yüklemeleri, derslerin yapısal ve işlevsel niteliklerindeki farklılıklar nedeniyle özdüzenleme kullanımı değişiklikler göstermektedir (Ocak ve Yamaç, 2013). Örneğin Fen Bilgisi dersi ile Sosyal Bilgiler dersinde öğrencilerin kullandığı stratejiler farklılıklar gösterebilmektedir. Türkiye’de konu alanı bağlamında incelendiğinde Matematik yoğunluklu olmak üzere (Akkaya, 2012; Alıcı ve Altun, 2007; Arsal, 2009; Çiltaş, ve Bektaş, 2009; Kılıç ve Tanrıseven, 2012; Üredi ve Üredi, 2005; İspir, vd., 2011; Sağır, vd., 2010; Ocak ve Yamaç, 2013), Fen (Demirbaş ve Yağbasan, 2006; Israel, 2007; Tekbıyık, vd., 2013), Sosyal Bilgiler (Arslan, 2011; Demir ve Doğanay, 2010), Kimya (Kondakçı ve Aydın, 2013) derslerinde çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Ancak yapılan çalışmalarda Sosyal Bilgiler dersinde özdüzenleme stratejileri kullanımı ile başarı başarısızlık yüklemeleri arasındaki ilişkilerin incelendiği bir çalışmaya rastlanmamıştır. Son yıllarda özdüzenlemenin ana-baba tutumu (Üredi ve Erden, 2009), tutum (Akkaya, 2012; Arsal, 2009; Ocak ve Yamaç, 2013) öğretim stil tercihi (Yüksel, 2013), insani değerler (Tanrıseven ve Dilmaç, 2013), eleştirel düşünme (Kondakçı ve Aydın, 2013), düşünme stilleri (İspir, vd, 2011) gibi öğelerle ilişkisini inceleyen çalışmalar olduğu görülmekle birlikte yapılan çalışmalarda genellikle akademik başarı ile özdüzenleme arasındaki ilişkilerin incelendiği görülmektedir. Bu nedenle Sosyal Bilgiler dersinde kullanılan özdüzenlemeli öğrenme stratejileri ile başarı ve başarısızlık yüklemeleri arasındaki ilişkilerin belirlenmesinin alanyazına katkıda bulunacağı düşünülmüştür.

Araştırmada ortaokul 6, 7, ve 8. sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersinde kullandıkları özdüzenlemeli öğrenme stratejileri ile başarı ve başarısızlık yüklemeleri arasındaki ilişkilerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre Sosyal Bilgiler dersinde kullandıkları özdüzenlemeli öğrenme stratejileri anlamlı farklılıklar göstermekte midir?
2. Öğrencilerin sınıf düzeylerine göre Sosyal Bilgiler dersinde kullandıkları özdüzenlemeli öğrenme stratejileri anlamlı farklılıklar göstermekte midir?
3. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre başarı ve başarısızlık yüklemeleri anlamlı farklılıklar göstermekte midir?
4. Öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersinde kullandıkları özdüzenlemeli öğrenme stratejileri ile başarı-başarısızlık yüklemeleri arasındaki ilişki nasıldır?

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırma iki ve daha çok sayıda değişken arasında birlikte değişimin varlığı ve/veya derecesini araştıran genel tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli kullanılarak yapılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırma 2012-2013 öğretim yılında Antalya ili Alanya ilçesi merkezinde yer alan ve uygulama izni alınan sekiz ortaokulda 6. 7. ve 8. sınıfta öğrenim gören 491 öğrencinin gönüllü katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin tamamı devlet okullarında okumaktadır. Ölçeklerden birini doldurmayan, eksik ya da hatalı dolduran, cinsiyetini ya da sınıf düzeyini belirtmeyen ve uç değerlere sahip denekler araştırma kapsamından çıkartılmıştır. Böylelikle araştırmaya katılan öğrencilerin % 50,9 (n=250) kız, % 49,1 (n=241) erkektir. Öğrencilerin % 30,5 (n= 150) 6. sınıf, % 31,4 (n=154) 7. sınıf ve % 38,1 (n=187) 8. sınıfa devam etmektedir.

Veri Toplama Araçları

Veriler araştırmacı tarafından öğrencilere uygulanan “Özdüzenlemeli Öğrenme Stratejileri Ölçeği” ve “Başarı ve Başarısızlık Yüklemeleri Ölçeği” ile toplanmıştır.

Özdüzenlemeli Öğrenme Stratejileri Ölçeği : Özdüzenlemeli Öğrenme Stratejileri Ölçeği Kadioğlu, Uzuntiryaki ve Çapa (2011) tarafından kimya dersinde öğrencilerin çalışırken kullandıkları özdüzenlemeli öğrenme stratejilerinin kullanım sıklığını ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçeğin deneme formu Zimmerman’ (2000)’ın özdüzenlemeli öğrenme modeli temel alınarak geliştirilmiştir. Model temel alınarak oluşturulan sorularla lise öğrencileri ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler sonucunda elde edilen ve ayrıca alanyazında yer alan özdüzenlemeli öğrenme stratejileri (MSLQ) ile başarı amaç yönelimleri ölçekleri incelenerek 48 madde olarak oluşturulmuştur. Ölçek maddeleri ile ilgili uzman görüşü alınmış ve 33 madde ve 6’lı likert tipi olarak hazırlanan ölçek 1 Türkçe öğretmeni tarafından dil yapısı ve gramer açısından incelenmiştir. Hazırlanan ölçek 422 lise öğrencisine uygulanarak pilot çalışma yapılmıştır. Pilot çalışma sonrasında geçerlik çalışmaları için 29 madde ve 8 alt ölçekten oluştuğu saptanan ölçek 616 lise öğrencisine uygulanmıştır. Ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi ile elde edilen uyum istatistikleri sonuçları Düzenlenmiş Uyum İndeksi (AGFI)=0,84, Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (RMSEA)= 0,064, Normlaştırılmamış Uyum İndeksi (NNFI)=0,89, Artık Ortalamaların Karekökü (RMR)=0,060 ve Standardize Edilmiş Artık Ortalamaların Karekökü (SRMR)=0,060 şeklindedir. Ölçeğin alt ölçeklerine ait güvenirlik katsayıları güdü düzenleme 0,77, çaba düzenleme 0,68, plan yapma 0,82, dikkat odaklama 0,76, özetleme 0,74, vurgulama stratejileri 0,79, öz-yönlendirme 0,77 ve ek kaynaklar kullanma 0,78 olarak bulunmuştur.

Ölçek Özkal (2013) tarafından 6., 7. ve 8. sınıfta öğrenim gören 525 öğrenciye Sosyal Bilgiler dersi kapsamında uygulanarak yapı geçerliliği doğrulayıcı faktör analizi yapılarak test edilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi ile elde edilen uyum istatistikleri sonuçları İyilik Uyum İndeksi (GFI)=0,90, Düzenlenmiş İyilik Uyum İndeksi (AGFI)= 0,87, Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (RMSEA)= 0,053, Normlaştırılmamış Uyum İndeksi (NNFI)=0,97, Artık Ortalamaların Karekökü (RMR)=0,16, Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (RMSEA)= 0,053 ve Standardize Edilmiş Artık Ortalamaların Karekökü (SRMR)=0,052 olarak belirlenmiştir. Tüm ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0,90, alt boyutları Cronbach Alpha güvenirlik katsayıları güdü düzenleme 0,66, çaba düzenleme 0,65, planlama 0,70, dikkat odaklama 0,79, özetleme 0,75, vurgulama 0,64, öz-yönlendirme 0,69 ve ek kaynakları kullanma 0,63 olarak belirlenmiştir. Belirlenen sonuçlar genel olarak ölçeğin Sosyal Bilgiler dersi içinde geçerli ve güvenilir bir yapıya sahip olduğunu desteklemektedir.

Başarı ve Başarısızlık Yüklemeleri Ölçeği: Açıkgöz ve Kasap tarafından geliştirilmiş olan, Kasap (1996) ve Kasap (1997)'ın araştırmalarında kullandığı ölçeğin amacı öğrencilerin başarı/başarısızlık nedenleri ile ilgili algılarını saptamaktır. Ölçek 3'lü Likert tipindedir ve "Başarı Yüklemeleri" ve "Başarısızlık Yüklemeleri" olmak üzere iki ölçekten oluşmaktadır.

Ölçek, araştırmacılar tarafından faktöriyel yapı geçerliği hakkında kanıtlar elde etmek amacıyla 6. 7. ve 8. sınıfta öğrenim gören öğrencilere (başarı yüklemeleri için n=525 ve başarısızlık yüklemeleri için n=493) tekrar uygulanmıştır. Yapılan analizler sonucunda Başarı yüklemeleri ölçeğinin 23 madde ve 3 alt ölçekten, başarısızlık yüklemeleri ölçeğinin ise 27 madde ve 3 alt ölçekten oluştuğu saptanmıştır. Bu faktörlerin oluşturduğu alt ölçeklerin Cronbach Alpha ve iki yarı güvenirlik katsayıları Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Başarı /Başarısızlık Yüklemeleri Ölçeğinin Alt Ölçeklerinin Güvenirlik Çalışması Sonuçları

	Alt Ölçekler	Madde Sayısı	Cronbach's Alpha
Başarı	Öğretmen ile ilgili yüklemeler	8	0,82
	Aile ile ilgili yüklemeler	9	0,82
	Kendisi ile ilgili yüklemeler	6	0,67
Tümü		23	0,88
Başarısızlık	Aile ile ilgili yüklemeler	11	0,90
	Öğretmen ile ilgili yüklemeler	9	0,84
	Kendisi ile ilgili yüklemeler	7	0,79
Tümü		27	0,92

Ayrıca ölçeğin yapı geçerliliği doğrulayıcı faktör analizi yapılarak test edilmiştir. Başarı yüklemeleri ölçeğinin doğrulayıcı faktör analizi ile elde edilen uyum istatistikleri sonuçları İyilik Uyum İndeksi (GFI)=0,90, Düzenlenmiş İyilik Uyum İndeksi (AGFI)= 0,88, Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (RMSEA)=0,05, Normlaştırılmış Uyum İndeksi (NFI)=0,93, Normlaştırılmamış Uyum İndeksi (NNFI)=0,95, Artık Ortalamaların Karekökü (RMR)=0,03 ve Standardize Edilmiş Artık Ortalamaların Karekökü (SRMR)=0,05 olarak belirlenmiştir. Başarısızlık yüklemeleri ölçeğinin doğrulayıcı faktör analizi ile elde edilen uyum istatistikleri sonuçları İyilik Uyum İndeksi (GFI)=0,89, Düzenlenmiş İyilik Uyum İndeksi (AGFI)=0,87, Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (RMSEA)=0,05, Normlaştırılmış Uyum İndeksi (NFI)=0,96, Normlaştırılmamış Uyum İndeksi (NNFI)=0,98, Artık Ortalamaların Karekökü (RMR)=0,03 ve Standardize Edilmiş Artık Ortalamaların Karekökü (SRMR)=0,05 olarak belirlenmiştir. Belirlenen sonuçlar genel olarak ölçeğin geçerli ve güvenilir bir yapıya sahip olduğunu desteklemektedir.

Veri Analizi

Verilerin analizinde araştırmanın alt problemleri dikkate alınarak grupların aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Parametrik testlerin uygunluğu test edildikten sonra Aritmetik Ortalamaları arasındaki farklılıkların anlamlılığını belirlemek amacıyla t-Testi, tek yönlü Varyans analizi, farklılıkların kaynağını belirlemek için Scheffé Testi, değişkenler arasındaki ilişkileri belirlemek için Pearson Korelasyon analizi yapılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde elde edilen bulgular alt problemlerin sırasına göre sunulmuştur.

Cinsiyete Göre Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersinde Kullandıkları Özdüzenlemeli Öğrenme Stratejileri Anlamlı Farklılık Göstermekte Midir?

Öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersinde kullandıkları özdüzenlemeli öğrenme stratejilerinin, cinsiyetlerine göre değişip değişmediğini belirlemek için t-Testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Sosyal Bilgiler dersinde kullandıkları Özdüzenlemeli Öğrenme Stratejileri, Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t-Testi Sonuçları

Alt Ölçekler	Cinsiyet	n	$\bar{x}$	SS	Sd	t	p
Güdü düzenleme	Kız	250	19,1	4,1	489	1,82	0,06
	Erkek	241	18,3	4,9			
Çaba düzenleme	Kız	250	8,5	3,1	489	1,92	0,05
	Erkek	241	8,0	3,0			
Plan yapma	Kız	250	13,1	4,2	489	1,95	0,05
	Erkek	241	12,4	4,0			
Dikkat odaklama	Kız	250	21,7	3,8	489	5,13	0,00*
	Erkek	241	19,6	5,0			
Özetleme	Kız	250	8,4	3,1	489	2,49	0,01*
	Erkek	241	7,7	3,4			
Vurgulama	Kız	250	11,1	2,3	489	6,47	0,00*
	Erkek	241	9,5	3,0			
Özyönlendirme	Kız	250	10,7	2,7	489	6,50	0,00*
	Erkek	241	8,9	3,1			
Ek kaynakları kullanma	Kız	250	10,6	2,8	489	3,89	0,00*
	Erkek	241	9,5	3,1			

*p< 0,05

Tablo 2’ye göre Sosyal Bilgiler dersi özdüzenlemeli öğrenme stratejileri ölçeğinin tüm alt boyutlarında kız öğrencilerin aritmetik ortalamalarının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Aritmetik ortalamalar arasındaki farklılığın anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan t-Testi sonuçları kız öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersinde kullandıkları özdüzenlemeli öğrenme stratejilerinin güdü düzenleme, çaba düzenleme ve plan yapma alt ölçeği dışında tüm alt ölçeklerde erkeklere göre anlamlı derecede daha yüksek olduğunu göstermiştir. Buna göre kızların erkeklere göre Sosyal Bilgiler dersinde daha fazla özdüzenlemeli öğrenme stratejileri kullandıkları söylenebilir.

Sınıf Düzeyine Göre Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersinde Kullandıkları Özdüzenlemeli Öğrenme Stratejileri Anlamlı Farklılık Göstermekte Midir?

Öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersinde kullandıkları özdüzenlemeli öğrenme stratejilerinin sınıf düzeyine göre değişip değişmediğini belirlemek için ölçekten aldıkları puanların sınıf düzeylerine göre aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmış, ortalamalar arası farklılıkların anlamlı olup olmadığını belirlemek için Varyans Çözümlemesi yapılmış ve sonuçlar Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3 Öğrencilerin Sınıf Düzeylerine Göre Kullandıkları Özdüzenlemeli Öğrenme Stratejileri Aritmetik Ortalama, Standart Sapmaları ve Varyans Çözümlemesi Sonuçları

Alt Ölçekler	Sınıf	n	$\bar{x}$	SS	F	p
Güdü düzenleme	6	150	20,4	4,4	15,39	0,00*
	7	154	18,3	4,5		
	8	187	17,8	4,3		
Çaba düzenleme	6	150	8,0	3,0	1,27	0,28
	7	154	8,1	3,1		
	8	187	8,5	3,1		
Plan yapma	6	150	14,7	4,0	27,96	0,00*
	7	154	11,6	3,9		
	8	187	12,2	3,9		
Dikkat odaklama	6	150	21,5	4,2	3,57	0,02*
	7	154	20,1	4,7		
	8	187	20,5	4,7		
Özetleme	6	150	9,5	3,4	24,73	0,00*
	7	154	7,1	2,9		
	8	187	7,7	3,1		
Vurgulama	6	150	11,0	2,7	7,04	0,00*
	7	154	9,8	2,6		
	8	187	10,2	2,9		
Özyönlendirme	6	150	10,3	3,2	3,02	0,04*
	7	154	9,5	2,8		
	8	187	9,6	3,0		
Ek kaynakları kullanma	6	150	10,6	3,0	5,11	0,00*
	7	154	9,5	2,9		
	8	187	10,1	3,1		

*p< 0,05

Tablo 3 incelendiğinde 6. sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersi özdüzenlemeli öğrenme stratejileri ölçeğinin tüm alt boyutlarında 7. ve 8. sınıflara göre daha yüksek aritmetik ortalamalara sahip oldukları görülmektedir. 7. sınıf öğrencileri ise güdü düzenleme dışında tüm alt boyutlarda en düşük aritmetik ortalamaya sahiptirler. Sınıf düzeyine göre öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersinde kullandıkları özdüzenlemeli öğrenme stratejilerinin aritmetik ortalamalarında görülen farklılığın anlamlılığı belirlemek amacıyla yapılan varyans çözümlemesi sonuçları çaba alt boyutu dışında tüm alt boyutlarda farkın anlamlı olduğunu göstermiştir. Bu anlamlı farklılığın kaynağını belirlemek için yapılan Scheffé Testi sonuçları güdü düzenleme, planlama, özetleme, vurgulama, ek kaynakları kullanma alt boyutlarında 6. sınıflar ile 7. sınıflar ve 6. sınıflar ile 8. sınıflar arasında, dikkat odaklama alt boyutunda ise 6. sınıflar ile 7. sınıflar arasında 6. sınıflar lehine anlamlı farklılıklar olduğu saptanmıştır.

Cinsiyete Göre Öğrencilerin Başarı ve Başarısızlık Yüklemeleri Anlamlı Farklılık Göstermekte Midir?

Öğrencilerin başarı ve başarısızlık yüklemelerinin cinsiyetlerine göre değişip değişmediğini belirlemek için t-Testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 4’de sunulmuştur.

Tablo 4 Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Başarı ve Başarısızlık Yüklemeleri Aritmetik Ortalama, Standart Sapmaları ve t-Testi Sonuçları

Ölçekler	Alt Ölçekler	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	SS	Sd	t	p
Başarı Yüklemeleri	Öğretmen	Kız	250	18,91	4,23	489	4,76	0,00*
		Erkek	241	17,59	4,14			
	Aile	Kız	250	17,98	2,70	489	1,56	0,11
		Erkek	241	17,38	3,36			
	Kendisi	Kız	250	13,35	1,85	489	3,64	0,00*
		Erkek	241	12,66	2,33			
Başarısızlık Yüklemeleri	Öğretmen	Kız	250	17,31	4,31	489	2,59	0,01*
		Erkek	241	16,29	4,41			
	Aile	Kız	250	16,07	5,61	489	-,90	0,36
		Erkek	241	16,53	5,74			
	Kendisi	Kız	250	13,29	3,25	489	2,40	0,01*
		Erkek	241	12,58	3,25			

*p< 0,05

Tablo 4’e göre öğrencilerin başarı yüklemeleri ölçeğinin tüm alt boyutlarında kız öğrencilerin aritmetik ortalamalarının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu ve başarısızlık yüklemeleri ölçeğinde ise öğretmen ve kendisi ile ilgili alt boyutlarında kızların ortalamasının erkeklere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Aritmetik ortalamalar arasındaki farklılığın anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonuçları kız öğrencilerin başarı ve başarısızlık yüklemeleri ölçeğinin aile ile ilgili yüklemeler alt ölçeği dışında tüm alt ölçeklerde erkeklere göre anlamlı derecede daha yüksek olduğunu göstermiştir. Buna göre kızların başarı ve başarısızlıklarını daha fazla kendilerine ve öğretmene yüklediklerini söylenebilir. Ancak genel olarak hem başarı hem de başarısızlık yüklemelerinde kız ve erkeklerin en düşük ortalamaları kendisi ile ilgili yüklemelerinde olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersinde Kullandıkları Özdüzenlemeli Öğrenme Stratejileri İle Başarı-Başarısızlık Yüklemeleri Arasındaki İlişki Nasıldır?

Öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersinde kullandıkları özdüzenlemeli öğrenme stratejileri ile başarı ve başarısızlık yüklemeleri arasındaki ilişkileri belirlemek için Pearson Korelasyon analizi yapılmıştır. Sonuçları Tablo 5’de yer almaktadır.

Tablo 5 Sosyal Bilgiler Dersinde Kullandıkları Özdüzenlemeli Öğrenme Stratejileri İle Başarı-Başarısızlık Yüklemeleri Arasındaki İlişkiler

	Stratejiler	Öğretmen	Aile	Kendisi
Başarı yüklemeleri	1.Güdü	0,28**	0,24**	0,38**
	2.Çaba	0,02	0,06	0,00
	3.Plan	0,18**	0,20	0,31**
	4.Dikkat	0,21**	0,12	0,33**
	5.Özetleme	0,14**	0,20**	0,21**
	6.Vurgulama	0,25**	0,15**	0,34**
	7.Özyönlendirme	0,29**	0,19**	0,34**
	8.Ek kaynak	0,28**	0,21**	0,40**
Başarısızlık Yüklemeleri	1.Güdü	0,05	0,14**	0,10*
	2.Çaba	0,12*	0,03	0,03
	3.Plan	0,06	0,26**	0,11*
	4.Dikkat	0,02	0,04	0,07
	5.Özetleme	0,05	0,24**	0,08
	6.Vurgulama	0,17**	0,10*	0,11*
	7.Özyönlendirme	0,12*	0,10*	0,13*
	8.Ek kaynak	0,15**	0,13*	0,13*

**p < 0,01 , * p< 0,05

Tablo 5’de öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersinde kullandıkları özdüzenlemeli öğrenme stratejileri ile başarı ve başarısızlık yüklemeleri arasındaki ilişki iki ayrı bölüm olarak verilmiştir. Başarı yüklemelerinde Öğretmen ile ilgili yüklemeler alt boyutunda özyönlendirme (r=0,29), güdü düzenleme (r=0,28), ek kaynakları kullanma (r=0,28), vurgulama (r=0,25), dikkat odaklama (r=0,21) ve plan yapma (r=0,18) arasında pozitif yönlü düşük düzeyde ilişki olduğu belirlenmiştir. Aile ile ilgili yüklemeler alt boyutunda ise güdü düzenleme (r=0,24), ek kaynakları kullanma (r=0,21), plan yapma (r=0,20), özetleme (r=0,20), özyönlendirme (r=0,19), vurgulama (r=0,15) ve dikkat odaklama (r=0,12) ile pozitif yönlü düşük düzeyde ilişki bulunmuştur. Öğrencilerin kendisi ile ilgili yüklemeleri alt boyutunda ise ve ek kaynakları kullanma (r=0,40), güdü düzenleme (r=0,38), vurgulama (r=0,34), özyönlendirme (r=0,34), dikkat odaklama (r=0,33) ve plan yapma (r=,31) özdüzenleme stratejileri arasında pozitif yönlü orta düzeyde ilişki olduğu görülmektedir.

Başarısızlık yüklemelerinde ise özdüzenleme stratejileri ile genel olarak tüm alt boyutlarda pozitif yönlü düşük düzeyde ilişkiler olduğu görülmektedir. En yüksek ilişkilerin aile ile ilgili yüklemelerde plan yapma (r=0,26), özetleme (r=0,24), güdü düzenleme (r=0,14), ek kaynakları kullanma (r=0,13), öğretmenle ilgili yüklemelerde ek kaynakları kullanma (r=0,15) ve öğrencinin kendisi ile ilgili yüklemelerinde ise özyönlendirme (r=0,13) ve ek kaynakları kullanma (r=0,13) özdüzenleme stratejileri arasında pozitif yönlü düşük düzeyde ilişki olduğu belirlenmiştir.

Tablo incelendiğinde hem başarı hem de başarısızlıkla ilgili yüklemelerde çaba düzenleme özdüzenlemeli öğrenme stratejileri ilişkilerinin oldukça düşük düzeyde olduğu görülmektedir. Ancak aile ile ilgili yüklemeler alt boyutu ile çaba düzenleme özdüzenlemeli öğrenme stratejileri ilişkisi (r=0,12) öğretmen ve kendisi ile ilgili yüklemelerine göre daha yüksektir.

Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada, ortaokul öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersinde kullandıkları özdüzenlemeli öğrenme stratejileri ile başarı-başarısızlık yüklemeleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Aynı zamanda başarı ve başarısızlık yüklemelerinin cinsiyetlerine ve Sosyal Bilgiler dersinde kullandıkları özdüzenlemeli öğrenme stratejilerinin cinsiyet ve sınıf düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre; kız öğrenciler

erkek öğrencilere göre daha fazla özdüzenleme stratejilerini kullanmaktadırlar. Erkek öğrencilerin daha fazla özdüzenleme stratejilerini kullandığı (Üredi ve Üredi, 2005), cinsiyetin anlamlı bir farklılığa yol açmadığını (Cebesoy, 2013; Gömleksiz ve Demiralp, 2012; Sağır ve Azapağası, 2009) gösteren araştırma sonuçları vardır. Ancak alanyazın incelendiğinde genel olarak kızların özdüzenleme stratejilerini daha fazla kullandığı görülmektedir (Akkaya, 2012; Kadioğlu, vd., 2011; Şen, 2012; Yüksel, 2013). Çalışmada sınıf düzeyi arttıkça öğrencilerin özdüzenlemeli öğrenme stratejileri kullanımlarının düştüğü belirlenmiştir. 6. sınıflar 7. ve 8. sınıflara göre daha fazla özdüzenleme stratejilerini kullanmaktadırlar. Alanyazında bu bulguyu destekleyen çalışmalar yer almaktadır (Alcı ve Altun, 2007; Çakmak, vd., 2008; Karalar, 2006; Sağır, vd., 2010).

Araştırma sonucunda hem başarı hem de başarısızlık yüklemelerinde kız ve erkek öğrencilerin *kendileri* ile ilgili yüklemelerde en düşük ortalamaya sahip oldukları belirlenmiştir. Buradan öğrencilerin başarı ve başarısızlıklarını daha çok dışsal, kontrol edilemez değişkenlere bağladıkları söylenebilir. Cinsiyet açısından bakıldığında kızların erkeklere göre başarı ve başarısızlıklarını daha fazla *kendilerine* ve *öğretmene* yükledikleri saptanmıştır. Alanyazında yer alan çalışmalar bu bulguyla paralellik göstermektedir. Yapılan araştırmaların sonuçları incelendiğinde kız öğrencilerin başarılarını ve başarısızlıklarını daha fazla kendilerine ve öğretmenlerine yükledikleri (Aydemir, 2007) ya da yalnızca öğretmenlerine yükledikleri (Llyod vd. 2005; Lightbody ve Sienn, 1996; McClure vd., 2011) saptanmıştır. Aynı zamanda daha fazla dışsal yükleme, iş gücüne ya da şansa başarı ya da başarısızlık yüklemeleri yapma eğiliminde (Mkumbo ve Amani, 2012; McClure vd., 2011) oldukları saptanmıştır.

Araştırmada öğrencilerin başarı yüklemelerinde; başarılarını *öğretmen* ve *aileyle* ilgili yüklemeleri ile özdüzenleme stratejileri arasında düşük düzeyde ilişki olduğu, *kendisi* ile ilgili yüklemeleri ile orta düzeyde ilişki olduğu belirlenmiştir. Başarısızlık yüklemelerinde ise; öğrenenlerin başarısızlıklarını *öğretmen*, *aile* ve *kendilerine* yüklemeleri ile özdüzenleme stratejileri arasında düşük düzeyde ilişki olduğu saptanmıştır. Bu sonuca göre öğrenenin başarı nedenlerini “*kendisi*” gibi içsel, kontrol edilebilir nedenlere yüklemesinin özdüzenleme stratejileri kullanımını olumlu olarak etkilemiş olduğu söylenebilir. Schunk (1994) kontrol edilebilir değişkenlerle öğrenenin öğrenilecek akademik konuya ilişkin güdü, beklenti, çaba, devam ve başarı arasında olumlu ilişkilerin olduğunu belirtmektedir. İspir vd.(2011) yaptıkları çalışmalarında özdüzenleme becerileri yüksek olan üstün yetenekli öğrencilerin güdü kaynaklarının içsel olduğunu saptamışlardır. Palmer ve Goetz (1988) öğrencinin kendi başarı yüklemelerine ilişkin algıların strateji kullanımını etkilediğini, kendisini yeteneksiz olarak algılayan öğrencilerin strateji kullanımı için isteksiz olabildiğini belirtmektedir. Başarı ve başarısızlık yüklemeleri ve özdüzenleme stratejileri arasındaki ilişkileri inceleyen çalışmalar benzer sonuçlar ortaya koymaktadır (Aydemir, 2007; Schunk,1994). Ayrıca öğrenenin sonuçların nedenlerine ilişkin yaptığı yüklemeler güdüsünü ve öz-yeterliğini etkiler (Cheng ve Chiou, 2010).

Öğrenenin öğrenme kapasitesine olan inancı olarak tanımlanabilen özyeterlik (Bandura, 1994) öğrenenin öğrenilecek konu ya da materyalle ilgili olarak çabasını, ısrarını ve istekliliğini etkiler. Özyeterlik başarıyı yordayan önemli bir değişkendir (Haşlaman ve Aşkar, 2007, Pintrich ve De Groot, 1990; Üredi ve Üredi, 2005). Alanyazında özyeterlik inançları yüksek olan öğrenenlerin özdüzenleme stratejilerini daha fazla kullandıkları ((Zimmerman ve Martinez- Pons, 1990; Zimmerman, 2000) ve özdüzenleme stratejilerini öz-yeterliğin olumlu yönde doğrudan yordadığı belirlenmiştir (Ocak ve Yamaç; 2013; Wolters, Yu ve Pintrich, 1996). İsrail (2007) özyeterlik ve özdüzenleme stratejileri arasında olumlu yönde orta düzeyde bir ilişki olduğunu belirlemiştir. Dolayısı ile özdüzenleme stratejilerinin etkililiğinin öğrenenlerin öğrenme ve edimlerine ilişkin özyeterlik algılarını geliştirmelerine bağlı (Schunk ve Ertmer, 2000’den akt. Haşlaman ve Aşkar, 2007) olduğu sonucu çıkarılabilir. Bu açıdan bakıldığında öğrenenin başarı ve başarısızlıklarına

ilişkin yapacağı yüklemeler özyeterliliği, özyeterliliğin ise özdüzenleme stratejilerini etkilemesi aracı bir değişken olarak da önemlidir.

Araştırmada başarısızlıklarını aileye yükleyenlerde özdüzenleme stratejileri içinde yer alan çaba alt boyutu arasında düşük düzeyde bir ilişki olduğu saptanmış ve gerek başarı gerekse başarısızlık yüklemeleri boyutlarında herhangi bir ilişki çıkmamıştır. Oysa çaba ve çaba eksikliği başarı ve başarısızlığı açıklamada en önemli yüklemelerdendir (Weiner, 1985, 2010). Turner (1998)'ın Borkowski ve arkadaşlarından aktardığına göre, stratejiler çabasal davranışlardır. Bu nedenle öğrenenlerin çabalarının etkililiğine olan inancı strateji kullanımlarını etkileyecektir. Çabanın önemli olduğuna inanan öğrenciler stratejik aktivitelere katılırlar. Ayrıca bu öğrenciler stratejik davranışlar hakkında daha fazla bilgi elde edecekleri aktiviteleri seçerler (Turner, 1998). Araştırmada belirlenen bu sonuca öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik gösterdikleri çabanın azlığı kaynaklık etmiş olduğu düşünülebilir. Genel olarak öğrencilerin diğer derslere göre Sosyal Bilgiler dersini daha az önemsemeleri bu duruma yol açmış olabilir (Chiodo, Byord, 2004, Gelbach, 2006, Wolters ve Pintrich, 1998).

Özdüzenleme öğretim programları (Akkaya, 2012; Arsal, 2009) ve öğrenenin kendi öğrenme sorumluluğunu taşıdığı, özdüzenleme yapma fırsatlarının tanındığı yöntem ve tekniklerle özdüzenleme öğrenilebilir ve geliştirilebilir (Güvenç, 2009; Güvenç, 2011, İsrail, 2007). Öğrencilerin başarı ve başarısızlıklarını içsel ve kontrol edilebilir değişkenlere yüklemeleri için ailelerin ve öğretmenlerin çabaya vurgu yapması sağlanabilir. Yüklemelerin ve diğer güdüsel yapıların desteklenmesi ve geliştirilmesi özdüzenleme becerilerinin kullanımını arttırabilir. Bu nedenle öğretmenlere, öğretmen adaylarına ve ailelere eğitimler verilebilir. Boylamsal ve deneysel çalışmalar ile öğrencilerin başarı-başarısızlık yüklemeleri ve özdüzenleme strateji kullanımları arasındaki neden sonuç ilişkileri belirlenebilir. Çalışma akademik başarı değişkeni ile birlikte incelenerek Sosyal Bilgiler dersinde akademik başarının yükseltilmesine ilişkin öneriler geliştirilebilir. Araştırmada belirlenmiş olan kızlar ve erkekler arasındaki özdüzenleme stratejileri kullanma farklılığının nitel çalışmalarla açıklanması ve cinsiyet ve başarı değişkeni birlikte ele alınarak kız öğrencilerin özdüzenleme stratejileri kullanma üstünlüklerinin başarılarını yordayıp yordamadığının incelenmesi alana katkıda bulunacaktır. Sınıf düzeyi arttıkça strateji kullanımının düşmesine neden olan değişkenlerin derinlemesine görüşmelerle belirlenmesi yararlı olacaktır. Bu çalışmada özdüzenlemenin bilişel ve bilişüstü stratejileri ile başarı başarısızlık yüklemeleri ele alınmıştır. Güdüsel öğrenme stratejilerinin birlikte ele alınarak yapılacak çalışmalarla başarı ve başarısızlık yüklemeleri ve güdüsel stratejiler arasındaki ilişkiler ortaya koyulabilir. Ayrıca farklı konu alanlarında başarı-başarısızlık yüklemeleri ve özdüzenleme strateji kullanımları arasındaki ilişkiler incelenebilir.

KAYNAKÇA

- AÇIKGÖZ, K.Ü. (2012). *Etkili Öğrenme ve Öğretme*, İstanbul: Biliş Yayıncılık.
- AKKAYA, R. (2012). İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Özdüzenleme Stratejileri ve Motivasyonel İnançları İle Matematiğe Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, [Http://Kongre.Nigde.Edu.Tr/Xufbmek/Dosyalar/Tam_Metin/Pdf/2452-30_05_2012-21_13_19.Pdf](http://Kongre.Nigde.Edu.Tr/Xufbmek/Dosyalar/Tam_Metin/Pdf/2452-30_05_2012-21_13_19.Pdf) adresinden 01.08.2013 tarihinde İndirilmiştir.
- ALCI, B. VE ALTUN, S. (2007). Lise Öğrencilerinin Matematik Dersine Yönelik Özdüzenleme ve Bilişüstü Becerileri, Cinsiyete, Sınıfa ve Alanlara Göre Farklılaşmakta Mıdır? *Ç.Ü.Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(1), 33-44.
- ARSAL, Z. (2009). Özdüzenleme Öğretiminin İlköğretim Öğrencilerinin Matematik Başarısına ve Tutumuna Etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 24(152), 3-14.

- ARSLAN, A. (2011) Ayrılıp Birleşme Tekniğinin Özyeterlik İnancına ve Özdüzenleme Becerisine Etkisi. *Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7, 13, 369–385.
- AYDEMİR, Ö. (2007). *İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin İngilizce Dersinde Kullandıkları Öğrenme Stratejileri ve Başarı Başarısızlık Yüklemeleri*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Edirne Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- BANDURA, A. (1994). Self-Efficacy, V. S. Ramachaudran (Der.). *Encyclopedia Of Human Behavior*, 4, 71-81. New York: Academic Press.
- CEBESÖY, Ü. B. (2013). Pre-Service Science Teachers' Perceptions of Self-Regulated Learning in Physics, *Turkish Journal of Education*, 2013, 2, 1, 4-18.
- CHENG, P., ve CHIOU, W., B. (2010). Achievement, Attributions, Self-Efficacy And Goal Setting by Accounting Undergraduates, *Psychological Reports*, 106, 1, 1-11.
- CHIODO, J.J., BYORD, J. (2004). Do They Really Dislike Social Studies? A Study Of Middle School And High School Students. *Journal Of Social Studies Research*, 27, 1, 16-11.
- CLEARY, T. J. ve ZIMMERMAN, B. J. (2004). Self-Regulation Empowerment Program: A School-Based Program To Enhance Self-Regulated And Self-Motivated Cycles Of Student Learning Psychology in The Schools, 41(5), 537-550.
- ÇAKMAK, E.K., AKGÜN, Ö. E., KARADENİZ, Ş., BÜYÜKÖZTÜRK, Ş., DEMİREL, F. (2008). İlköğretim İkinci Kademe ve Lise Öğrencilerinin Ders ve Sınıf Düzeylerine Göre Öğrenme Stratejileri ve Güdülenme Düzeylerinin Belirlenmesi, *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 5,1.
- ÇİLTAŞ, A. ve BEKTAŞ, F. (2009). Motivation And Self-Arrangements Skills Of Primary School Students` into Mathematics Lesson. *An International Journal Social Science and Humanities*, 28,152-159.
- DEMİR, Ö., DOĞANAY, A. (2010). Bilişsel Koçluk Yöntemiyle Öğretilen Bilişsel Farkındalık Stratejilerinin Altıncı Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Bilişsel Farkındalık Becerilerine ve Kalıcılığa Etkisi, *İlköğretim Online*, 9(1), 106-127.
- DEMİRBAŞ, M., YAĞBASAN, R. (2006). Fen Bilgisi Öğretiminde Sosyal Öğrenme Teorisine Dayalı Öğretim Etkinliklerinin, Öğrencilerin Akademik Başarılarına Olan Etkisinin İncelenmesi, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14,1 113-128.
- ERDEN, M. ve AKMAN, Y. (1997). *Eğitim Psikolojisi (Gelişim-Öğrenme-Öğretme)*, Ankara: Arkadaş Yayınevi, 4. Baskı.
- FİDAN, N. (1996). *Okulda Öğrenme ve Öğretme*, Ankara: Alkım Yayınevi.
- GELBACH, H. (2006). How Changes in Students's Goal Orientations Relate To Outcomes in Social Studies, *The Journal Of Educational Research*, 99, 6, 358-370.
- GÖMLEKSİZ, M. N. ve DEMİRALP, D. (2012). Öğretmen Adaylarının Öz-Düzenleyici Öğrenme Becerilerine İlişkin Görüşlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi, *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(3):777 -795.
- GREDLER, E. M. (1992). *Bernard Weiner's Attribution Theory, Learning And Instruction: Theory Into Practice*, Second Edition, New York. N.Y: Macmillan Publishing Company
- GÜVENÇ, H. (2009). *Çalışma Günlüklerinin Öğrencilerin Özdüzenlemeli Öğrenme Stratejilerini Kullanım Süreci Üzerine Etkileri*, yayımlanmamış proje raporu, TÜBİTAK 107K386.

- GÜVENÇ, H. (2011) Yansıtma Materyalleriyle Desteklenen İşbirlikli Öğrenmenin Türkçe Öğretmeni Adaylarının Özdüzenlemeli Öğrenmelerine Etkileri, *Eğitim ve Bilim*, 36, 159, 3-13.
- HAŞLAMAN, T. ve AŞKAR, P. (2007). Programlama Dersi İle İlgili Öz-Düzenleyici Öğrenme Stratejileri ve Başarı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32,110-122.
- İSPİR, O. A., AY, Z. S., SAYGI, E. (2011). Üstün Başarılı Öğrencilerin Özdüzenleyici Öğrenme Stratejileri, Matematiğe Karşı Motivasyonları ve Düşünme Sitilleri, *Eğitim Ve Bilim*, 36, 162, 235-246.
- İSRAEL, E. (2007). *Özdüzenleme Eğitimi, Fen Başarısı ve Özyeterlik*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- KADIOĞLU, C., UZUNTİRYAKİ, E. ve ÇAPA AYDIN Y. (2011). Özdüzenleyici Öğrenme Stratejileri Ölçeğinin (ÖÖSÖ) Geliştirilmesi, *Eğitim ve Bilim*, 2011; 36,160.
- KARALAR, F. (2006). *İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Fen Bilgisi Dersinde Öğrenme Stratejilerini Kullanma Düzeyleri*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir: Osmangazi Üniversitesi.
- KASAP, H. (1996) *İşbirlikli Öğrenme, Fen Başarısı, Hatırda Tutma, Öğrenci Yüklemeleri Ve İşbirlikli Öğrenme Gruplarındaki Etkileşim*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- KASAP, H. (1997). Öğrenci Yüklemeleri ve İşbirlikli Öğrenme Gruplarındaki Etkileşim, 4. *Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri 1, (Program Geliştirme-Öğretmen Yetiştirme-Yaygın Eğitim)4. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri 1, (Program Geliştirme-Öğretmen Yetiştirme-Yaygın Eğitim)*. Eskişehir: Eylül 1997, s.193-206.
- KILIÇ, Ç. ve TANRISEVEN, I. (2012). Özdüzenleme Stratejileri ve Motivasyonel İnançlar İle Standart Olmayan Sözel Problem Çözme Arasındaki İlişkiler, *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12,1, 167-180.
- KONDAKÇI, U. E ve AYDIN, Ç. Y. (2013). Üniversite Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerilerinin Bilişüstü Özdüzenleme Becerileri ve Kimya Özyeterlikleri ile Yordanması, Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 13, 1, 661-670.
- LIGHTBODY, P., VE SIANN, G. (1996). Motivation And Attribution at Secondary School: The Role Of Gender. *Educational Studies*, 22, 13-26.
- LLOYD, J. E. V., WALSH, J., ve YAILAGH, M. S. (2005). Sex Differences in Performance Attributions, Self-Efficacy, And Achievement in Mathematics: If I'm So Smart, Why Don't I Know It? *Canadian Journal Of Education*, 28, 384-408.
- McCLURE, J., MEYER, L. H., GARISCH, J., FISCHER, R. WEIR, K. F. VE WALKER, H. F. (2011). Student's Attributions For Their Best And Worst Marks: Do They Relate To Achievement?, *Contemporary Educational Psychology* 36, 71-81.
- MKUMBO K. A. K & AMANI, J. (2012). Perceived University Students' Attributions Of Their Academic Success And Failure, *Asian Social Science*, 8, 7.
- OCAK, G., YAMAÇ, A. (2013). İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Öz-Düzenleyici Öğrenme Stratejileri, Motivasyonel İnançları, Matematiğe Yönelik Tutum Ve Başarıları Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(1), 369-387.

- PALMER, D. J. ve GOETZ, E. T. (1988). Selection And Use Of Study Strategies: The Role Of The Studier's Beliefs About Self And Strategies, In C. E. . Weinstein, E. T. Goetz And P. A. Alexander (Eds.), *Learning Strategies: An Overview, Learning And Study Strategies:Issues İn Assesment, İnstruction, And Evaluation* , Newyork: Acedemic Press.
- PINTRICH, P. R. (1999). The Role Of Motivation in Promoting And Sustaining Self Regulated Learning, *International Journal Of Educational Research*, 31, 459-470.
- PINTRICH, P. R. (2000). The Role Of Goal Orientation in Self-Regulated Learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook Of Self-Regulation* (Pp. 451–502). San Diego, Ca: Academic.
- PINTRICH, P. R. (2004). A Conceptual Framework For Assessing Motivation And Self-Regulated Learning in College Students. *Educational Psychology Review*, 16 (4), 385-407.
- PINTRICH, P.R., ve De GROOT, E.A.M. (1990). Motivational And Self-Regulated Learning Components Of Classroom Academic Performance. *Journal O F Educational Psychology*, 82, 33-40.
- PUUSTINEN, M., ve PULKKINEN, L. (2001). Models Of Self-Regulated Learning: A Review. *Scandinavian Journal Of Educational Research*, 45 (3), 269-286.
- SAĞIRLI, M. Ö, AZAPAĞASI, E. (2009). Üniversite Öğrencilerinin Öğrenmede Özdüzenlemeyi Öğrenme Becerilerinin İncelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42 (2), 129-161.
- SAĞIRLI, M. Ö, ÇILTAŞ, A., AZAPAĞASI, E. ve ZEHİR, K. (2010). Yüksek Öğretimin Özdüzenlemeyi Öğrenme Becerilerine Etkisi (Atatürk Üniversitesi Örneği), *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18,2, 587-596.
- SCHUNK, D. H. (2011). *Eğitimsel Bir Bakışla Öğrenme Teorileri*, (2. Basım) M. Şahin (Çev. Ed.) Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- SCHUNK, D. H. (2005). Self-Regulated Learning The Educational Legacy Of Paul R. Pintrich. *Educational Psychologist*, 40 (2), 85- 94.
- SCHUNK, D.H. (1994). Self-Regulation Of Self- Efficacy And Attributions in Academic Settings, (Pp. 76-99). *Self Regulation Of Learning And Performance Issues And Educational Aplication*. Edited By Dale H. Schunk, Bary J. Zimmerman, Lawrence Erlbaum, Associated Publishers.
- SENEMOĞLU, N. (2009). *Gelişim Öğrenme Ve Öğretim*. Ankara: Gönül Yayıncılık.
- ŞEN, H. Ş. (2012). Ortaöğretim Öğrencilerinin Bilişüstü Yetileri Kullanma Durumlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi, *Journal Of Educational And Instructional Studies İn The World*, 2, 1,8, 48-53.
- TANRISEVEN, I. ve DİLMAÇ, B. (2013). Orta Öğretim Öğrencilerinin İnsani Değerleri, Motivasyonel İnançları ve Özdüzenleme Stratejileri Arasındaki Yordayıcı İlişkiler, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri* 13(1), K1ş 21-36.
- TEKBIYIK, A., CAMADAN, F., GÜLAY, A. (2013). Fen ve Teknoloji Dersinde Akademik Başarının Yordayıcısı Olarak Öz Düzenleyici Öğrenme Stratejileri, *Turkish Studies International Periodical For The Languages, Literature And History Of Turkish Or Turkic* 8/3,567-582.

- TURAN, S. ve DEMİREL, Ö. (2010). Öz-Düzenleyici Öğrenme Becerilerinin Akademik Başarı İle İlişkisi: Hacettepe Üniversitesi Tıp Fakültesi Örneği, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38: 279-291.
- TURNER, L. A. (1998). Relation Of Attributional Beliefs To Memory Strategy Use in Children And Addescents With Mental Retardation, *American Journal On Mental Retardation*, 103 2, 162-72.
- ÜREDİ, I. ve ÜREDİ, L. (2005). İlköğretim 8.Sınıf Öğrencilerinin Özdüzenleme Stratejileri ve Motivasyonel İnançlarının Matematik Başarısını Yordama Gücü. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 250–260.
- ÜREDİ, I., ERDEN, M. (2009). Özdüzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlarının yordayıcısı olarak algılanan anne baba tutumları, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(4), 781-811.
- WEINER, B. (1985). An Attributional Theory Of Achievement Motivation And Emotion, *Psychological Review*, Vol 92(4), 548-573.
- WEINER, B. (2010). The Development Of An Attribution-Based Theory Of Motivation: A History Of Ideas, *Educational Psychologist*, 45:1, 28-36.
- WINNE, P. (2001). Self-Regulated Learning Viewed From Models Of Information Processing. In B.Zimmerman & D. Schunk (Eds.), *Self-Regulated Learning And Academic Achievement: Theoretical Perspectives* (2nd Ed.), (Pp.153–189). Mahwah, Nj: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- WITTRICK, M.C. (1986). Students' Thought Processes. Bulunduğu Eser: M.Wittrick, (Ed.), *Third Handbook Of Research On Teaching..* New York:Macmillan, Ss.255-296.
- WOLTERS, C. A. ve PINTRICH, P. R. (1998). Contextual Differences in Student Motivation and Self-Regulated Learning in Mathematics, English, and Social Studies Classrooms, *Instructional Science*, 26(1–2), 27–47.
- WOLTERS, C.A., YU, S. L. ve PINTRICH, P. R. (1996). The Relation Between Goal Orientation And Students' Motivational Beliefs And Self-Regulated Learning. *Learning and Individual Differences*, 8(3), 211-238.
- WOOLFOLK. A. (1993). *Educational Psychology*. Fifth Edition, Allyn & Bacon
- YÜKSEL, İ. (2013). Öğretimsel Stil Tercihlerinin Özdüzenleme Beceri Düzeylerini Yordama Gücü, *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 212-229.
- ZIMMERMAN, B. J. (1990). Self-Regulated Learning And Academic Achievement: An Overview. *Educational Psychologist*, 25 (1), 3-17.
- ZIMMERMAN, B. J. (1994). “Dimensions Of Academic Self-Regulation: A Conceptual Framework For Education”, D. Schunk, B. J. Zimmerman. (Der.). *Self-Regulation Of Learning and Performance*, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- ZIMMERMAN, B. J., ve MARTINEZ-PONS, M. (1986). Development Of Structured Interview For Assessing Student Use Of Self-Regulated Learning Strategies, *American Educational Research Journal*, 23 (4), 614-628.
- ZIMMERMAN, B.J (2000). Attaining Self Regulation. A Social Cognitive Perspective. In Boekaerts P.,Pintrich, R. & Zeidner, M. (Ed.) *Handbook of Self-Regulation*. Uk: Academic Press, London.



EKSİK İSTİHDAM BAĞLAMINDA FUTBOL ANTRENÖRLÜĞÜ*

*Muazzez ŞAŞMAZ ATAÇOCUĞU***

*Mert Kerem ZELYURT****

ÖZET

İşgücü piyasalarının önemli sorunlarından biri olan eksik istihdam, işgücünün eğitim ve niteliklerine göre daha düşük bir işte, çalışmak istediği zamandan daha az veya gönülsüz olarak geçici istihdamda, düşük ücretlerle çalışması olarak tanımlanır. Diğer işgücü piyasalarında olduğu gibi, yeni bir ekonomik sektör haline gelen futbolun işgücü piyasasında da eksik istihdamın yansımaları görülmektedir. Bu çalışmanın amacı, futbol piyasasının temel unsurlarından biri olan futbol antrenörlerinin emek sürecini eksik istihdam açısından değerlendirmektir. Futbol antrenörlerinin eksik istihdamı; eksik istihdam olgusunun temel unsurları olan zamana bağlı eksik istihdam, gelire bağlı eksik istihdam ve niteliğe dayalı eksik istihdam açısından değerlendirilmiştir. Futbol antrenörleri her an işsiz kalma riski; kimi zaman talimat dışı yollarla güvencesiz çalışma; eğitim, tecrübe ve belgelerine göre hak ettikleri statü düzeylerinden daha alt kategorilerde çalışma; antrenör emeğinin değerinden daha düşük ücretlerde çalışma gibi problemlerle karşılaşmaktadırlar. Alan çalışmasından elde edilen verilerde; belirli süreli sözleşmeler yoluyla geçici istihdam edilen futbol antrenörlerinin sözleşme sürelerinin kısalığına, sözleşmenin kulüp tarafından feshedilme durumuna ve lig sezonunu bir kulüple anlaşma yapmadan geçirme durumlarına göre *zamana bağlı eksik istihdam*; kulüp bulamadıkları zaman başka bir işte gönülsüz çalışmalarına, ücretlerinin antrenörlük mesleği için yetersiz olduğunu düşüncelerine göre *gelire bağlı eksik istihdam*; antrenörlük lisans derecelerine göre çalışabilecekleri lig kategorisinin altında bir lig kategorisinde istihdam edilme durumlarına göre *niteliğe dayalı eksik istihdam* bulguları göze çarpmaktadır.

Anahtar Kelimeler: İstihdam, Eksik istihdam, Futbol Piyasası, Antrenörlük, Kulüpler.

*Bu makale Crosscheck sistemi tarafından taranmış ve bu sistem sonuçlarına göre orijinal bir makale olduğu tespit edilmiştir.

** Dr. Marmara Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu, El-mek: m.sasmazatacogugu@gmail.com

*** Dr. İstanbul Gençlik Hizmetleri ve Spor İl Müdürlüğü, El-mek: k.zelyurt@gmail.com

FOOTBALL COACHING IN THE CONTEXT OF UNDEREMPLOYMENT

ABSTRACT

Underemployment which is the major problem of labour markets is defined as to work at a lower job according to education and qualifications of labour force, to work less time than wanted or in involuntary temporary employment, to work for low wages. As in other labour markets, reflections of underemployment also can be seen in the labour market of football which has become a new economic sector. The purpose of this study is to evaluate labour process of football coaches which are one of the basic elements of football market in terms of underemployment. Underemployment of football coaches is evaluated in terms of key elements of underemployment phenomenon which are time related underemployment, income related underemployment and quality related underemployment. Football coaches face with problems such as at any time risk of becoming unemployed; sometimes working unsecured by noninstructed ways; working at more sub-categories than levels of status that they deserve according to their education, experience and certificate. In the data collected from the field study; *time related underemployment* according to shortness of the duration of the contracts of football coaches who are employed temporarily through fixed term contracts, the fact of the cancellation of contracts by club and the fact of not to deal with a club in the league season; *income related underemployment* according to working involuntary in another job when they can not find a club to work, considering that their wages are insufficient for the profession of coaching; *quality related underemployment* according to the fact of being employed in an under league category although they are able to work in upper ones according to their coaching license level findings are observed.

Key Words: Employment, Underemployment, Football Market, The Work of a Trainer, Clubs.

1.Giriş

Günümüzde çalışma yaşamı hızlı bir devinim içindedir. İşlerin çeşitliliği ve nitelikleri artmakta, yeni sektörlerin ortaya çıkışı ya da bazı sektörlerin büyümesi yeni iş imkanları yaratmaktadır. İşgücü yetiştirme havuzu olarak yeni üniversitelerin, üniversitelerde yeni bölümlerin eğitime açılması göz önüne alındığında çalışma yaşamının geçirdiği değişim görülebilir. Yeni sektörlerle ve işlere girebilmek, işlerin gerekliliklerini karşılayabilmek için işgücü de bir devinim halindedir. Çalışma yaşamında bireyler, kapitalist piyasa rekabeti sürecinde pazarlık gücünün dayanak noktası olan emek kalitesini bu süreçte sürekli artırma çabasına yönelmektedirler.

Günümüzde çalışma yaşamının çeşitlenmesi ve toplumsal farklılaşmanın artmasıyla birlikte işsizlik oranları da artış göstermektedir. Türkiye İstatistik Kurumu'nun verilerine göre (TÜİK); Türkiye genelinde işsiz sayısı 2013 yılı Nisan döneminde geçen yılın aynı dönemine göre 216 bin kişi artarak 2 milyon 641 bin kişiye yükselmiş; işsizlik oranı ise 0.3 puanlık artış ile %9,3 seviyesinde gerçekleşmiştir (<http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=13549>).

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013



Çalışmamızın konusunu teşkil eden “Eksik istihdam” ise en az işsizlik kadar, işgücü piyasasının kritik göstergelerinden biridir. “Eksik istihdam; istihdam edilen emeğin üretken kapasitesinden çeşitli nedenlerle tam olarak yararlanılamamasıdır” (Işığışok, 2011:92). Bir başkaanlatımla eksik istihdamı oluşturan durum; “...işçinin daha fazla çalışmak istediği halde çalışmaması veya niteliklerine, tecrübesine uygun olmayan işlerde çalışmak durumunda kalması...” (Seçer, 2013:34) olarak görünmektedir. Biçerli (2011:161) de eksik istihdam kavramının genelde üç durumu gösterdiğini; bunların daha uzun sürelerde çalışmaya uygun oldukları halde haftada 40 saatten daha az çalışanlar, mesleği dışında başka işlerde çalışanlar ve çalıştığı halde işinden memnun olmayıp iş arayanlar şeklinde olduğunu belirtmiştir. Zvonkovic(1988:161) ise eksik istihdamı gelir kaybıyla ilişkilendirdiği çalışmasında yıllık kazançlarından % 20 gelir kaybına uğrayan kişilerin eksik istihdamda olduğunu belirtmiştir.

Çalışma iktisadi literatüründe çeşitli açılardan ele alınan eksik istihdam, özellikle iktisadi açıdan çalışma zamanı, elde edilen gelir ve işgücünün niteliği-işin niteliği dengesi açısından değerlendirilmektedir. Özellikle esnek çalışma biçimleri ve buna koşut olarak düşük ücretlerin eksik istihdama katkısı yadsınamaz. Basit bir deyişle; çalışabileceği sürenin altında ve sahip olduğu beşeri sermaye donanımını kullanamayacağı bir işte çalışan kişi eksik istihdamdadır. Esnek üretim yapısının getirdiği geçici, sözleşmeli, düşük ücretten çalışma, taşeronlaşma, kayıt dışı istihdam türü gösteren çalışma biçimleri ile işgücünün pazarlık gücünün zayıflaması, özellikle işsiz kalma korkusu eksik istihdamın nedenleri arasındadır.

Çalışmamızda eksik istihdam açısından sorunsallaştıracığımız futbol emek piyasasına değinecek olduğumuzda, birçok sektörle dışsal etkiler¹ yoluyla iç içe ve Avrupa ölçeğinde yıllık cirosu 15.6 milyar euro (<http://www.sabah.com.tr/Ekonomi/2013/07/27/kultur-ve-gastronomi-rekora-kosuyor>) olarak belirtilen bu sektörde de işgücü piyasalarına ait değişkenlerin sektöre özgü örnekleri ve etkileri görülebilir.

Profesyonel futbol ve hatta amatör futbolun üst kademelerinin bile yeni bir ekonomik sektör haline geldiği görülmektedir (Wahl, 2005:105). Futbolun ticari değer kazanması, onu diğer ekonomik sektörlerle de eklemlenmekte, serbest piyasa işleyişine girmesini böylelikle daha kolaylaştırmaktadır. “Büyüyen bir Pazar olarak boş zamanları değerlendirme işinde (Leisure), bu pazarda yer alan kitlelere ulaşma yeteneği en yüksek olan spor dalı olarak futbolun, bu kalabalığı nakit akışına döndürme potansiyeli de bir hayli yüksektir” (Talmiciler, 2002:39). Futbolun ürünü artık sadece tv karşısındaki izleyicinin ve stadyumdaki taraftarın seyrettiği futbol maçı değildir. Futbol medyanın ilgi alanında belki de en önemli yeri teşkil etmekte, bu süreçte reklam sektörünün de yıldızı olmakta; futbolun ürünleri giysiden parfüme, kredi kartından borsaya uzanan geniş yelpazede çeşitlenmektedir. Bu süreçte spor işçisinin değeri ya da yarattığı artı değeri mevkisine göre sadece gol atmak, iyi savunma yapmak, adam eksiltmek, oyunu iyi okumak ya da bir antrenör olarak oyunu rasyonel planlamak değildir. Bu süreç futbol işçisinin yukarıda bahis konusu futbol ürünlerini sattırabilme gücüne göre değer kazandığı bir süreçtir. Bu noktada futbolcunun ya da teknik adamın piyasa mantığının dışında düşünülmesi olası değildir. Küreselleşmenin son evresi olarak değerlendirilen futbolun (Boniface, 2007:9), bu sürecin neo liberal ekonomik ağlarına en azami düzeyde dahil olduğu açıktır. Bu etkiler her ülkenin futbolunda kendini göstermektedir. Tabii futbolun dünyadaki tüketici sayısının 3 milyar vb. rakamlarla açıklanmasının da futbolun neden meta değeri en yüksek spor dalı olduğunun mantiki gerekçesini oluşturur. Authier’in

¹ “Hiçbir ekonomik süreç kendi başına yalıtılan bir ekonomik ortamda var olamaz. Zorunlu bir şekilde kendisi ile başka ekonomik süreçlerin de oluşumuna yol açar. Bu olguya dışsallık ve yeni oluşan süreçlere dışsal ekonomiler denmektedir. Stat içinde ve çevresinde çeşitli yiyecek içecek opsiyonları, kaşkollar, flamalar, kulüp armalı çeşitli ürünler vb. bu tür bir dışsallığın basit bir örneğidir. Futbola özgü önemli bir dışsallık ise yazılı medya ve Tv yayıncılığında sağladığı olağanüstü katma değer kapasitesidir” (Akşar ve Merih, 2006:219).

(2002:13) deyişiyle futbol ekonomisi, “Borsaların insafına kalmış herhangi bir ekonomik sektöre” benzemektedir.

Futbol emek piyasasının ana aktörleri; kulüp başkanları, yöneticiler, futbolcular, teknik direktörler, yardımcı antrenörler, menajerler ve hakemlerdir. İnceleme konumuzu teşkil eden futbol antrenörlerinin iş kapasitesini anlatan en belirgin gösterge antrenörlük düzeyleridir. Herhangi bir kademedeki antrenörün çalıştığı kategori ya da üstlendiği teknik görev arasındaki örtüşme ya da uyuşmayan bir durum, o antrenörün eksik istihdam sorununu anlama açısından somut bir veri oluşturmaktadır. Antrenörler daha üst liglerde ya da teknik sorumluluğu yüksek görevleri elde etmek amacıyla Türkiye Futbol Federasyonunca verilen çeşitli kademelerdeki antrenörlük eğitimlerine katılıp başarılı olmaları gerekmektedir. Futbol antrenörleri, eğitim sonunda aldıkları belgenin kademesine göre çeşitli lig kategorilerinde istihdam edilebilirler. İlgili lisans belgelerine sahip olmadan resmi olarak çalışmaları mümkün değildir. Antrenörler, bazen sahip oldukları belgeye uygun lig kategorisinde bazen de daha alt bir lig kategorisinde istihdam edilmektedirler; bazen de söz konusu belgeye sahip olmasalar dahi “çeşitli yollarla” gayri resmi olarak istihdam edilerek sosyal ve ekonomik haklarından mahrum kalabilmektedirler.

Diğer taraftan, Türkiye Futbol Antrenörleri Derneği’nin çatısı altında 18 bin teknik adam bulunmaktadır ve bunların 8 bini teknik direktör, “A” ve “B” lisans sahibidir (<https://www.aydinlikgazete.com/mansetler/18430-sporcu-da-emekcidir.html>). Türkiye profesyonel futbol liglerinde bulunan 127 kulüp ve Bölgesel Amatör Liginde bulunan 155 kulüp (www.tff.org) dikkate alındığında işgücü fazlası göze çarpmaktadır. Bu kulüplerde 1 Teknik Direktör ve en az 2 Yardımcı antrenörün olduğu varsayılsa ve bu takımların altyapılarında ve diğer amatör kulüplerde çalışan antrenörlerin sayısı da dikkate alınsa, işgücü arzının işlerden fazla olduğu tahmin edilebilir. Bu durum, antrenörlerin eğitim, tecrübe ve niteliklerine uygun olsun ya da olmasın işsiz kalmaktansa güvencesiz istihdama razı olabileceklerini akla getirmektedir.

Güvencesizliğin bir başka yönünü ise futbolun piyasa ekonomisine eklemlenmesinin bazı sonuçları oluşturmaktadır. Futbolun reklam piyasasının en gözde kollarından biri haline gelmesi, taraftarın artık arz-talep ilişkileri bağlamında düşünülerek müşteriye dönüşmesi; antrenörlerin başarısızlığını nerdeyse affı olmayan bir safhaya taşımaktadır. Başarısızlık durumu antrenörlerin sözleşmelerinin her an feshedilebilmesi tehlikesini de beraberinde getirir. Galeano (2011:36) bu durumu şöyle açıklar; “Gösteri makinesi her şeyi öğütür. Her şey bir süre sonra yok olur. Tüketim toplumunun tüm ürünleri gibi, teknik direktörler de kullanılıp atılabilirler. Seyirciler bir gün “Çok yaşa!” diye ortalığı inlettikleri halde, bir sonraki pazar günü kellesini isteyebilirler”.

Çalışmada, futbol sektörünün işgücünün bir kısmını oluşturan futbol antrenörlerinin istihdam edilme biçimleri, eksik istihdam bağlamında sorunsallaştırılacaktır. Bu çalışmanın temel problemi; “futbol antrenörlerinin çalışma sürecinde eksik istihdamın hangi boyutlarını yaşadıkları” sorusu etrafında oluşturulmuştur.

2.İstihdam, Tam İstihdam ve Eksik İstihdam

Eksik istihdamı daha iyi anlayabilmek için eksik istihdamı ilgilendiren ana unsur olan istihdam kavramını tanımlamak gerekmektedir. “İstihdam, geniş anlamda üretim faktörlerinin üretim sürecinde kullanılmasını ifade eder. Dar anlamda istihdam ise, emek faktörünün üretim sürecinde bir girdi olarak kullanılmasıdır. İstihdam denildiğinde genellikle anlaşılan da bu dar anlamıdır” (Gündoğan vd., 2012:9).

İktisat bilimi, kısa tanımıyla, kıt kaynakların en iyi şekilde kaynakların en iyi şekilde kullanılmasıdır. Kaynakların en iyi şekilde kullanılması ise üretim faktörlerinin tamamının üretim sürecinde kullanılmasını ifade eder. İşgücü piyasasını ele alırsak; üretim faktörlerinden emeğin üretimde en iyi şekilde kullanılması başlıca sorundur. İşgücü piyasalarının hedefi tam istihdamın

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013



sağlanmasıdır. Geniş anlamda tam istihdam, bir ekonomideki üretim faktörlerinin üretime koşulması, dar anlamda ise ekonomide çalışma istek ve arzusunda olan tüm yetişkin insanların iş bulup çalışmaları olarak tanımlanır (Dinler, 1998:419).

“Tam istihdam işsizliğin sıfır olduğu işsizlik düzeyi değildir. Belli işlerde çalışan kişiler ve olanakları sürekli değişmektedir. Tam istihdam denildiğinde, ekonomide belli bir oranda işsizlik vardır. Tam istihdamda ölçülen işsizlik doğal orandadır”(Parasız ve Bildirici, 2002:11). Bir kısım işgücü işinden ayrılmış olabilir ya da çeşitli nedenlerden dolayı başka bir iş arayışında olabilir. Bir kısım işgücü ise ilk kez çalışma arzusunda olabilir. Doğal işsizlik oranının işin tabiatından kaynaklandığını belirten Ertürk (2006:462), tam istihdamın teknik bir durum olduğunu ve bu durumun genellikle fiili olarak gerçekleşmediğini vurgular. Çalışmak arzusunda olan işgücünün, beklemeksizin iş bulup çalışması ya da hiç kimsenin işsiz kalmaması, işlerin de işgücünün de sürekli devinim halinde olma özelliğiyle uyusmaz. Aren (2011:35), gerçek hayatta tam istihdam durumunun iş arayanlardan daha çok ya da tam o kadar boş yer bulunursa gerçekleşeceğini ve bir miktar işsiz bulunmasının tam istihdam haliyle uzlaşmaz olmadığını belirtir.

Uluslararası İşgücü Organizasyonu (ILO) eksik istihdamı tam istihdam durumundan yola çıkarak şöyle açıklamaktadır: Uluslararası İşgücü Organizasyonu (ILO) eksik istihdamı tam istihdam durumundan yola çıkarak şöyle açıklamaktadır: 1964 yılındaki Uluslar arası Çalışma Konferansı tarafından kabul edilen İstihdam Politikası Sözleşmesi bağlamında, eksik istihdam, istihdamdaki kişiler kendi tam istihdam düzeylerine erişemedikleri zaman ortaya çıkar. Bu sözleşmeye göre, şu şartlar tam istihdamı sağlar (i) çalışmak isteyen ve iş arayan herkes için iş vardır; (ii) bu işler mümkün olduğunca üretkendir; ve (iii) kişiler iş seçme özgürlüğüne sahiptirler ve her bir işçi kendisine en uygun işi elde edebilmek için gerekli becerileri kazanma olanaklarına sahiptir ve sahip oldukları bu becerileri ve diğer nitelikleri bu istihdamda kullanırlar. (i) hedefini karşılamayan durumlar işsizliği, ve (ii) ya da (iii) hedeflerini karşılamayanlar ağırlıklı olarak eksik istihdamı ifade eder (<http://www.ilo.org/global/statistics-and-databases/statistics-overview-and-topics/underemployment/lang--en/index.htm>).

Uluslararası Çalışma İstatistikçileri Konferansı'nın (ICLS) 13.toplantısında ise görülebilir eksik istihdam ve görülemeyen eksik istihdam ayrımı yapılmıştır (Gündoğan vd., 2012:11). Görülebilir eksik istihdam, normal çalışma sürelerinin altında çalışılması, istihdam edilen bireylerin arzu etmedikleri halde kısmi süreli çalıştırılması şeklinde tanımlanırken; görülemeyen eksik istihdam ise çalışma sürelerinde bir kısıtlama olmadığı halde istihdam edilen işgücünün çalışma karşılığında elde ettiği gelirin düşük olması ya da çalışılan işin niteliğinin bireyin kapasitesini, eğitim düzeyini ve vasıflarını tam olarak kullanmasına olanak vermemesi şeklinde tanımlanmaktadır (Bedir vd., 2012:177).

Türkiye İstatistik Kurumu'nu (TÜİK) ise Uluslar arası Çalışma Örgütü tarafından düzenlenen 16. Çalışma İstatistikçileri Konferansında kabul edilen eksik istihdam tanımlarını baz almaktadır. Buna göre, Zamana bağlı eksik istihdam; referans haftasında istihdamda olan, esas işinde ve diğer işinde/işlerinde toplam olarak 40 saatten daha az süre çalışmış olup, daha fazla süre çalışmak istediğini belirten ve mümkün olduğu takdirde daha fazla çalışmaya başlayabilecek olan kişiler; yetersiz istihdam ise zamana bağlı eksik istihdam kapsamında yer almamak koşuluyla, referans haftasında istihdamda olan, son 4 hafta içinde mevcut işini değiştirmek için veya mevcut işine ek olarak bir iş aramış olan ve böyle bir iş bulduğu takdirde 2 hafta içinde çalışmaya başlayabilecek olan kişiler olarak tanımlanmıştır (http://www.tuik.gov.tr/MicroVeri/Hia_2011/turkce/metaveri/tanim/index.html).

Eksik istihdam tanımlarında, ücretler, eğitim durumu, çalışma alanları, işin sürekliliği ya da geçici istihdam yapısı gibi unsurlar baz alınmıştır. Örneğin; Tipps ve Gordon (1985:36), işte adaletsizlik ile ilgili çalışmasında eksik istihdamın işsizliğe, gönülsüz part-time düşük saatlere, kesintili istihdama, fazla eğitilmiş olmaya, marjinal işlere, yetersiz ücretlere, haksız ödemeye dayalı

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013



olduğunu belirtmiştir. Ayrıca, eksik istihdam sürecinin adaletsiz ücretlerle, yetersiz beceri gelişimi ve yetersiz kullanım ile ilintili olduğunu ekleyerek, eksik istihdamın ek etkilerinin daha net görüldüğünü de belirtmiştir. Bir başka araştırmada ise; Clogg, Sullivan, Mutchler (1986:389) eksik istihdamı, alt işsizlik (yılmış işçileri temsil eder); işi bırakma veya iş kaybı nedeniyle işsizlik; işten çıkarılma nedeniyle işsizlik; işsizlik (işe yeni girenler ve yeniden bir işe girenler); tam zamanlı işlerin mevcut olmaması nedeniyle yarı zamanlı istihdam; yarı zamanlı çalışma sebepleri (örn: kaytararak çalışma); gönüllü yarı zamanlı işçiler; kesintili istihdam, düşük gelire dayalı eksik istihdam, işle uyumsuzluk, yeterli şekilde istihdam edilen tam zamanlı işçiler şeklinde sınıflandırır.

Eksik istihdam, sadece istihdamda olanları ilgilendirdiğinden dolayı istihdamın bir alt kategorisi olarak sınıflandırılrsa (International Labour Office Publication, 2003:53) da bazı araştırmacıların eksik istihdam ve işsizliği birbirlerinden ayırmadıkları görülmektedir.

Eksik istihdam tanımları akademik disiplinler arasında ve her bir disiplinin de kendi içinde farklılıklar göstermektedir. Bununla beraber, tanımların iki ortak noktası bulunmaktadır. Birincisi; eksik istihdamın; istihdamın daha düşük nitelikli bir türü olması; ikincisi ise, eksik istihdamın bazı standartlarla ilgili olarak tanımlanmasıdır. Örneğin; bazı durumlarda, eksik istihdam aynı eğitim seviyesine veya iş geçmişine sahip diğer kişilerin istihdam deneyimleriyle ilintili olarak tanımlanırken, bazı durumlarda ise kişinin kendi eğitim veya iş geçmişi ile ilintili olarak tanımlanır (Feldman, 1996:387).

Araştırmacıların ve ilgili kurumların eksik istihdam tanımlamalarının ortak noktaları, eksik istihdamı zaman, ücret, eğitim, tecrübe, gönülsüzlük ve memnuniyetsizlik ölçütlerine dayandırmalarıdır. Bu ortak noktalardan hareketle eksik istihdam, zamana dayalı eksik istihdam, gelire dayalı eksik istihdam, niteliğe dayalı eksik istihdam şeklinde de sınıflandırılmaktadır.

Burke (1997:627-635) eksik istihdamı formal eğitim aldığı alanın dışında çalışma; daha az eğitim, beceri ve deneyim gerektiren işte çalışma olarak tanımlamıştır. Glyde (1977:246-250) eksik istihdamın hem yarı zamanlı, hem de tam zamanlı gönülsüz bir istihdam statüsünü ifade ettiğini; önemli olanın çalışanın yaptığı işin, kendisinin resmi eğitim, çalışma hayatı tecrübesiyle kazandığı eğitimin ve yeteneklerinin teknik olarak altında olması ve bu durumda kaç saat çalıştığı olduğunu vurgular. Burke (1997) ve Glyde'in (1977) eksik istihdam tanımları özellikle iş ve çalışan arasındaki nitelik farkına yani niteliğe dayalı eksik istihdama işaret etmektedir.

Eksik istihdam tanımlamalarından hareketle eksik istihdama ilişkin çeşitli boyutlar belirlenmiştir (Seçer, 2013:48; Işığışok, 2011:93,94; Gündoğan vd., 2012:11).

Bu boyutlar;

*Kişi, işinin gerektirdiğinden daha yüksek eğitim düzeyindedir.

*Kişi, eğitimi aldığı alanın dışında gönülsüz olarak çalışmaktadır.

*Kişi, işinin gerektirdiğinden daha fazla niteliğe ve mesleki tecrübeye sahiptir.

*Kişi, gönülsüz olarak geçici, yarı zamanlı, kesintili, sürekli olmayan biçimlerde istihdamdadır.

*Kişinin, şu anki işinden elde ettiği ücreti bir önceki işindeki ücretinden %20 veya daha azdır.

3.Futbol Antrenörleri ve Eksik İstihdam

İstihdam ve istihdamla ilgili sorunlar, birbirinden farklı boyutlarda da olsa hem gelişmiş hem de gelişmekte olan ülkelerin problemleridir. Bununla birlikte, daha özel olarak, eksik istihdam da çeşitli boyutlarıyla işgücü piyasalarında kendini göstermektedir. Futbolun endüstriyel

dönüşümü, futbol oynamayı profesyonel bir iş haline getirmiş, futbolculuk ve antrenörlük (teknik direktör) gibi, bu işin devamını sağlayacak işgücünü yaratmıştır.

Türkiye Futbol Federasyonu, profesyonel teknik adamları “Bir kulüple yazılı sözleşme yapmış olan, kendisine futbol faaliyetleri kapsamında yaptığı harcamalardan daha fazla miktarda ödeme yapılan ve TFF’den profesyonel takım çalıştırma lisansı almış teknik adamlar” (md.3); amatör lisanslı teknik adamları bu tanımın dışında kalan tüm teknik adamları amatör lisanslı teknik adamlar olarak belirtmiştir (md.4/1) (TFF Teknik Adamların Statüsü ve Çalışma Esasları Talimatı, 2009).

Başka bir tanıma göre, “Antrenörler, futbol takımlarının teknik olarak yönetilmesi ve yürütülmesinden sorumludurlar. Bu nedenle iyi bir antrenör teknik açıdan yeterli bilgiye sahip olduğu kadar yönetsel becerilere de sahip olmalıdır. Bu, antrenörün bilgi, deneyim ve kişiliğinin bir ürünüdür. Hedefe yönelik bir antrenman ve başarılı bir takım yönetimi, geniş kapsamlı mesleki bilgi birikimini gerektirir. Bu yönüyle bilimsel temele dayanan antrenman planlaması başarı için ön şarttır. Başarının gerçekleşmesi için de takım yönetiminin profesyonelce yapılması gerekir” (Erdem, 2005:13).

Egesoy (2010:38) ise teknik direktörü ya da antrenörü (coach) şöyle tanımlar: “Teknik direktör ya da coach, çalıştırdığı takımın yapılacak karşılaşmada ne tür bir taktik gerçekleştireceğini, oyuncu veya oyuncuların karşılaşmada nasıl bir görev yapacağını, takımda kimlerin kadroda bulunacağını tespit eden en yetkili kişidir. Antrenmanlarda sporcuların çalışmalarını ve durumlarını gözlemleyen ve bu kişilerin antrenman performanslarını dikkate alarak karşılaşmalarda kimin oynayacağını belirleyen kişi olup aynı zamanda sporcuların oyun bilgilerini ve mücadele şekillerini daha önceden belirlenen taktiklere uygun gerçekleştirme çabasında olan yetkilidir”.

İşgücü piyasasında işgücünün çalışma saatleri, istihdam biçimlerine göre, örneğin geçici, kısmi süreli, part-time vb., hem toplam saat miktarı hem de zaman aralığı bakımından farklılıklar göstermektedir. Bu tarz bir işgücünü ise, bir üretim bandının başında çalışan veya çalışma saatleri, örneğin kamu sektöründe istihdam ediliyorsa yasalarla; özel sektörde istihdam ediliyorsa sözleşmesine göre belirlenmiş olan bir çalışandan farklı değerlendirmek gerekmektedir. Sektörün ve mesleğin kendine özgü yapısı bunu gerektirmektedir. Serbest piyasa ekonomisinin parlayan yıldızı olan futbolda da esnek üretim sürecine geçişin yansımaları görülmektedir. Antrenörlerin haftanın en az 6 günü, uzun antrenman saatleri boyunca, saha dışı teknik çalışmalar için antrenman saatleri dışında ya da sezon öncesi ve devre arası hazırlık kamplarında ve müsabaka günü takımın başında maça çıkması esnek üretimin tipik yansımalarıdır.

Bununla birlikte, futbol antrenörlerinin istihdamı geçici istihdam biçiminin özgün bir örneğidir. “Geçici istihdam ise ücret ya da maaş karşılığı çalışanlarla, kendi hesabına çalışanları kapsayan tüm sürekli olmayan istihdam çeşitleridir. Geçici istihdamın bir çeşidi olarak sabit süreli istihdam; işçi ile işveren arasında bir sözleşmeye dayanarak, istihdam döneminin sonunu, belirli bir sürenin geçmesi ya da bir görevin tamamlanması gibi objektif bir kritere bağlı olarak belirlenmesidir” (Lordoğlu, 2005:63,64).

Futbol antrenörlerinin istihdamı, kulüpleriyle yaptıkları belirli süreli iş sözleşmelerinden ve bu tür sözleşmelerin yarattığı iş güvencesizliğinden dolayı geçici istihdam özelliği göstermektedir. Futbol antrenörlerinin sözleşme sürelerinin, Türkiye Liglerinde uzun olmadığı görülmektedir. Futbol antrenörleri, kulüpleriyle yaptıkları sözleşme süresi boyunca işin gerektirdiklerini yerine getirmeye çalışırlar. Sözleşme sona erdiğinde ise, kimi zaman kulüp ve antrenör tekrar anlaşır, kimi zaman da anlaşmazlar. Söz konusu kulüple anlaşmasa bile, antrenörün başka bir kulüple anlaşıp anlaşamayacağı da antrenörlerin istihdamları açısından ayrı bir sorundur. Başka bir kulüple yeni bir sözleşme yapabilecekleri gibi, çeşitli nedenlerle hiçbir kulüple anlaşamayıp işsiz de kalabilirler.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013

Bunun yanı sıra, bazı durumlarda sözleşme süresi dolmadan da antrenörlerin işlerine son verildiği görülür.

Çalışma yapılarından hareketle, TUIK'in zamana bağlı eksik istihdam tanımı bağlamında, futbol antrenörlerinin eksik istihdamda olduğunu söyleyemeyiz. Antrenmanlarla, kamplarla, ulusal ve uluslararası müsabakalar ve hazırlık kamplarıyla antrenörün özel yaşamını da şekillendiren futbol antrenörlüğü süreci farklı değerlendirmeler gerektirmektedir.

Futbol antrenörlerinin belirli süreli sözleşmeler yoluyla istihdamı ve mesleğe özgü özellikler haftada 40 saatten daha az süre çalışma ve daha çok çalışmak isteme şeklinde teknik bir zamana dayalı eksik istihdam değerlendirmesini yetersiz kılmaktadır. Zamana dayalı eksik istihdamı daha genel değerlendirmek gerekirse; "Zamana dayalı eksik istihdam temelde gönüllü olmayan kısmi süreli istihdam, geçici istihdam gibi standart dışı istihdam biçimlerinden kaynaklanmaktadır. (...) Ancak bu istihdam biçiminin hizmetler sektörünün büyümesi ile ilişkili olduğu belirlenmiştir. Bu sektörün özelliği gereği standart dışı istihdam biçimlerinin kullanıldığı ileri sürülmektedir" (Seçer, 2013:40,41). Bu bağlamda, futbol antrenörlerinin eksik istihdamını, belirli süreli sözleşmeler yoluyla geçici istihdam edilmeleri yönünden ele alabiliriz.

Sürekli olmayan bu çalışma biçimi aynı zamanda istihdam güvencesinden yoksunluğu gösterir. Elbette futbol antrenörleri daha uzun süreli sözleşmelerle hem ekonomik güvence sağlamak hem de kariyerlerini devam ettirmek isteyeceklerdir. Çünkü boşta kalmanın; yani bir kulüple anlaşamamanın maliyeti sadece ilgili dönemin maliyeti olmaz.

Teknik Adamların Statüsü ve Çalışma Esasları Talimatı (2009)'nda teknik adam sözleşmesinin taraflarınca imzalanmış olması gerektiği ve sözleşmenin süresi ile profesyonel teknik adama ödenecek ücreti içermesi gerektiği; her halükarda sözleşmelerin bitiş tarihinin 31 Mayıs olarak tespit edilmesinin zorunlu olduğu; sözleşme bitiş tarihinden sonra resmi müsabakaların devam etmesi halinde, sözleşmenin süresinin müsabakaların bitimine kadar uzamış sayılacağı; teknik adamların amatör kulüplerle yapmış oldukları sözleşmelerinin bitiş tarihlerinin lig kategorilerine göre 31 Mayıs olarak tespit edilmesinin zorunlu olduğu belirtilmiştir (TFF Teknik Adamların Statüsü ve Çalışma Esasları Talimatı, 2009:md.9). Ancak, uzun müsabakalar sürecini içeren ligler birçok açıdan devinim içerisindedir. Benzer örgütlenme biçimine sahip Avrupa Ligleri'nde olduğu gibi Türkiye Liglerinde de, beklentiler, gerçekleşen ve gerçekleşmeyen hedefler, sakatlıklar, taraftarlar, kulüp yöneticileri, kulübün maddi durumu, çeşitli krizler gibi birçok değişkenden dolayı her an antrenörlerin sözleşmeleri feshedilebilmekte veya antrenörler baskı yoluyla istifaya yönlendirilebilmektedir.

Türkiye'de teknik direktörlerin görev süreleri birkaç maçla sınırlı iken Avrupa'nın önemli takımlarında görev yapan teknik direktörlerin yıllarca takımların başında kaldıkları görülmektedir (Egesoy, 2010:44).Örneğin; Sir Alex Ferguson İngiliz Premier Ligi takımlarından Manchester United'da 25 yıl çalışmıştır (<http://www.manutd.com/en/players-and-staff/managers/alex-ferguson.aspx?section=profile&pageno=1>).Başka bir İngiliz Premier Ligi takımı Arsenal'in teknik direktörü Arsène Wenger ise 1996 yılından beri bu görevi sürdürmektedir (<http://www.arsenal.com/first-team/coaching-staff/ars-ne-wenger>).

Egesoy (2010:44), 1997-2007 yılları arasındaki teknik direktör değişikliklerini incelediği çalışmada, Türk futbol takımlarının 10 yıllık süreçte, 234 yerli, 76 yabancı toplam 310 teknik direktörle çalıştıklarını; Süper Lig'de takımların bir sezonda ortalama 31 teknik direktöre görev verdiğini tespit etmiştir. "Bu sonuçlar, her takımın bir sezonda ortalama 1,7 teknik direktörle çalıştığını ve Turkcell Süper Ligi'nde her hafta ortalama bir teknik direktör değişikliğinin yaşandığını göstermektedir. Süper ligde kesintisiz oynayan takımların görev verdiği teknik direktör sayısı 95 ve ortalaması 1.35 iken küme düşen takımların görev verdiği teknik direktör sayısı 94 ve

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013



ortalamasının da 3.13 olduğu tespit edilmiştir. Bu verilere göre Türkiye’de teknik direktörlerin takımlarda çalışma süresinin 1 yıldan bile az (0.9 yıl)” olduğu görülmektedir.

Ayrıca, teknik adamlar transfer ve tescil dönemlerine bağlı kalmaksızın bir kulüple anlaşılabilir. Ancak, aynı sezon içerisinde en fazla iki kulüp ile çalışma şeklinde bir sınırlandırma söz konusudur (TFF Teknik Adamların Statüsü ve Çalışma Esasları Talimatı, 2009:md.6/5, 6/6).

Kayıtdışı istihdam da eksik istihdamın bir öncülüdür. “Kayıtdışı istihdam, istihdam faaliyetlerinin (üretim ve hizmet) resmi belgelere dayandırılmaması ve böylece resmi kayıtlara girmemesi, bunun sonucunda vergisel ve zorunlu sosyal yükümlülükler de dahil olmak üzere tüm yükümlülüklerin, mali ve sosyal güvenlik kurumlarının denetim alanı dışına çıkarılmasıdır.” (Güloğlu, 2005:2).

Futbol antrenörleri, kimi zaman kulüpleriyle aralarında resmi sözleşme olmaksızın da çalışmaktadırlar. Bu durum, kayıtdışı istihdama işaret etmektedir. Özellikle gelir açısından düşünüldüğünde, eksik istihdamı ilgilendiren boyutuyla, resmi bir sözleşmenin olmaması durumu, antrenörün ücretini alamadığı ya da eksik aldığı takdirde hiçbir hak iddia edemeyeceği gerçeğini ifade eder. Diğer taraftan, kayıt dışılığın bir sonucu da antrenörün sosyal güvenlik haklarından da mahrum kalacağıdır.

Antrenörlerin hangi kulüple resmi sözleşme yaptığı, yani hangi kulüpte çalıştığı TFF tarafından kayda alınır. Antrenörlerin özgeçmişlerinin en önemli unsuru olan mesleki tecrübeleri, yani hangi liglerde ne kadar sürelerde çalıştıkları antrenörlerin niteliklerinin bir göstergesidir.² Buradan hareketle, antrenörlerin niteliklerini ilgilendiren boyutundan ele alınırsa; antrenörlerin kulüple resmi sözleşme yapmaksızın çalışmaları, TFF tarafından kayda alınamayacak, dolayısıyla antrenörlük özgeçmişine de kaydedilmemiş olacaktır. Ancak bu noktada, antrenörlük lisansları kayıt dışılığın hem bir nedeni olmakta hem de bir sonuç olarak karşımıza çıkmaktadır.

Buraya kadar yapılan değerlendirmelerde futbol antrenörlerinin eksik istihdamı, özellikle özgün istihdam biçimleriyle ilintili olarak, zamana bağlı ve gelire bağlı eksik istihdam başlıkları altında ele alınmıştır. Bir diğer eksik istihdam boyutu da niteliğe dayalı eksik istihdamdır. Çeşitli eğitim ve deneyim seviyelerindeki antrenörlerin, niteliğe dayalı eksik istihdamını, ayrıca sahip oldukları antrenörlük lisans belgelerinin sınıfları özelinde ele almak gerekmektedir.

Niteliğe dayalı eksik istihdam değerlendirmelerinin bir boyutu da formel eğitim seviyesidir. Ancak, futbol antrenörlerinin istihdamında öncelikle gerekli olan antrenörlük lisanslarıdır. Türkiye Futbol Federasyonu Antrenör Lisansı Kursları Talimatı’nda (2012: md.1) bu lisanslar; “TFF Grassroots C”, “UEFA B”, “UEFA A”, “UEFA Pro”, “TFF teknik direktör”, “TFF A”, “TFF B” lisansları olarak belirtilmiştir. “TFF teknik direktör”, “TFF A”, “TFF B” lisansları 2008 yılından önce geçerli olup şu an “UEFA B”, “UEFA A”, “UEFA Pro” güncelleme programına tabi tutulmaktadır (md.3/g).³ Futbol antrenörlerinin ilgili belgeye sahip olmaları için bu lisansların TFF tarafından verilen kurslarına katılıp başarılı olmaları gerekmektedir. Her bir lisans derecesine başvurabilmek için de her birinin ayrı ayrı kriterleri vardır. Bu kriterler, her bir lisans derecesi için ayrı puanlanmaktadır. Formel eğitim seviyesi ise önemini bu noktada gösterir. Örneğin; TFF C lisansına başvuruda lisans mezunu olmak 15, önlisans mezunu olmak 5 puandır (EK 1). Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulları Futbol Uzmanlık Dalı mezunu olanlar ise doğrudan TFF C lisansını alabilmektedirler (md.57). UEFA B lisansına başvuruda ise, profesyonel futbol oynamış olanlara; C lisansına sahip olanlara ve Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulları Futbol Uzmanlık Dalı mezunu olanlara farklı kriterler getirilmiştir. Bu kriterler arasında lisans veya

² Antrenörlerin Türkiye Liglerindeki resmi çalışma hareketleri, yani resmi antrenörlük geçmişleri TFF’nin resmi web sitesindeki Bilgi Bankası’nda sunulur. Bkz: Fatih Terim

<http://www.tff.org/Default.aspx?pageID=219&antID=1063339>

³ Güncelleme programıyla; TFF Teknik Direktör= UEFA Pro, TFF A= UEFA A, TFF B=UEFA B

önlisans mezunu olmak aynı şekilde puanlanmıştır. Bunun yanında, sahip olunan belge ile bir süre çalışma, bu belgeden bir üst belgeye başvuruda bir koşuldur. Örneğin; UEFA A belgesine başvuru koşullarından biri “UEFA B” Antrenör Lisansı ile bir sezonu profesyonel veya amatör kulüplerin 15 yaş altı (U15) takımlarında olmak üzere, en az 3 yıl boyunca bu Talimat ile belirlenen alanlarda çalışmış olmak veya “UEFA B” Antrenör Lisansı ile fiilen 2 sezon boyunca çalışmış olup, öncesinde “TFF B” Antrenör Lisansı ile fiilen 1 sezon boyunca çalışmış olmak”tır (md.25/1/b). Böylelikle antrenörlerin mesleki tecrübesi de garanti altına alınmaktadır (TFF Türkiye Futbol Federasyonu Antrenör Lisansı Kursları Talimatı, 2012).

Talimatlarda belirtildiği gibi formel eğitim seviyesi, ilgili liglerde çalışmak için gerekli olan lisans belgelerini elde etmede ilave puan sağlamaktadır. Buradan hareketle, futbol antrenörlerinin eksik istihdamının bir değişkeni olarak antrenörlerin sahip oldukları belgeler ve çalıştıkları lig kategorisini ilişkilendirmek yerinde olacaktır. Antrenörlerin sahip oldukları belgelere göre çalışabilecekleri lig kategorileri aşağıdaki gibidir (TFF Türkiye Futbol Federasyonu Antrenör Lisansı Kursları Talimatı, 2012):

* “TFF Grassroots C Lisanslı antrenörler, amatör futbol faaliyetlerinin her yaş grubunda teknik adam, Kadınlar 2. Ligi takımlarında teknik sorumlu ve tüm Kadınlar Ligi takımlarında yardımcı antrenör olarak görev yapabilirler” (md.19).

* “UEFA B Lisanslı antrenörler, profesyonel kulüplerin 15 yaş altı (U15) takımlarında veya amatör kulüplerin her yaş grubundaki takımlarında teknik sorumlu olarak, Kadınlar 1. Ligi takımlarında teknik sorumlu olarak, TFF 2. Lig ve altındaki liglerdeki takımlarda yardımcı antrenör olarak da çalışabilirler” (md.24).

* “UEFA A” Lisanslı antrenörler, profesyonel kulüplerin 19 yaş altı (U19) takımlarında veya amatör kulüplerin her yaş grubundaki takımlarında teknik sorumlu olarak çalışabilecekleri gibi, Milli takımlar, Süper Lig ve TFF 1. Lig takımlarında yardımcı antrenör olarak veya TFF 2. Lig ve altındaki liglerdeki takımlarda teknik sorumlu olarak da çalışabilirler” (md.29).

* “UEFA Pro Lisanslı antrenörler, her ligdeki amatör ve profesyonel kulüplerin her yaş grubundaki takımlarında teknik adam olarak çalışabilirler” (md.34).

“Bir üst seviyedeki lisansa sahip antrenörler, daha alt seviyedeki lisanslara sahip antrenörlerin çalışma alanlarında da görev yapabilirler” (md.9).

Futbol antrenörleri, çalışabilecekleri lig kategorisinin altında bir lig kategorisinde istihdam ediliyorlarsa eksik istihdamın varlığından söz etmek mümkün olur. Bu durumda, işinin gerektirdiğinden daha yüksek eğitim düzeyine, daha fazla niteliğe ve mesleki tecrübeye sahiptir denilebilir.

4. Metodoloji

Araştırmada antrenörlerin çalışma yaşamında eksik istihdamı hangi biçimlerde tecrübe ettiklerine dair veri elde etmek için anket tekniği uygulanmıştır. Sahadan elde edilen veriler SPSS istatistik programında değerlendirilmiş; frekans ve çapraz tablolarla çözümlemeye tabi tutulmuştur.

Araştırma örneklemini teşkil eden 132 futbol antrenörüne uygulanmıştır.

Anketler 2012/2013 futbol sezonunun ikinci yarısında, Ocak-Mayıs ayları arasında uygulanmıştır. Basit tesadüfi örnekleme yöntemi kullanılmıştır.

Araştırma örnekleminin belirlenmesi süreci ana kütleyi temsil kaygısı taşımamakla beraber, futbol antrenörlüğü emek sürecinde bir ön kabul olarak benimsediğimiz eksik istihdam olgusunun varlığına dair kısmi bir teşhis koyması açısından önem teşkil etmektedir. Bu açıdan

araştırma mevcut problemi tanımlamaya ilişkin betimsel modele dayalı bir araştırma olup, bir giriş çalışması niteliği taşımaktadır.

5. Bulgular ve Yorum

Tablo 1. Antrenörlük Yapılan Kulüple Sözleşme Süresi

	Frekans	Geçerli Yüzde
1 yıldan az	19	14,4
1 yıl	63	47,7
1 buçuk yıl	17	12,9
2 yıl	9	6,8
2 yıldan fazla	12	9,1
Resmi sözleşmem yok	12	9,1
Toplam	132	100,0

132 antrenörün sözleşme sürelerine bakıldığında çoğunluğun (%47,7) 1 yıllık sözleşmeyle çalıştığını; 2 yıl (%6,8) ve 2 yıldan fazla (%9,1) sözleşme süresiyle çalışanların oranlarının düşüklüğünü görmekteyiz.

Tablo 2. Antrenörlük Hayatı Boyunca Sözleşme Süresi Dolmadan Sözleşmenin Feshedilme Sayısı

	Frekans	Geçerli Yüzde
1-3	40	30,3
4-6	11	8,3
7-9	2	1,5
10 kez ve daha fazla	2	1,5
Hiç böyle bir durum yaşamadım	77	58,3
Toplam	132	100,0

132 antrenörün %58,3'ü antrenörlük hayatı boyunca sözleşmesinin sona ermesi beklenmeden sözleşmesinin feshedilmesi durumunu hiç yaşamadıklarını belirtirken; %30,3'ü 1-3 kez, %8,3'ü 4-6 kez bu durumu yaşadıklarını belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan antrenörlerin %9,1'inin kulüpleriyle aralarında resmi bir sözleşmelerinin olmadığı görülmektedir.

Tablo 1 ve tablo 2'deki veriler birlikte düşünüldüğünde, sözleşme süreleri ve sözleşmelerinin feshedilmesiyle ilgili deneyimlerine göre futbol antrenörlerinin çalışma zamanına bağlı olarak eksik istihdamda olduğu yorumu yapılabilir. Bu durumun, aynı zamanda görülebilir eksik istihdam özelliği gösterdiği de söylenebilir.

Tablo 3. Futbol Antrenörlerin Lisans Sürelerine Göre Boş Sezon Geçirme Durumları

Mesleğe Başladığınızdan İtibaren Bir Takımda Antrenörlük Yapmadığınız Sezon Oldu Mu?								Toplam
		Yarım Sezon	1 Sezon	Bir Buçuk Sezon	2 Sezon	2 Sezondan Fazla	Antrenörlük Yapmadığım Sezon Olmadı	
Kaç Yıldır Antrenörlük Lisansına Sahipsiniz?	1-3	0	3	0	1	0	22	26
	4-6	1	2	0	1	0	8	12
	7-9	1	5	0	3	2	13	24
	10-12	5	4	2	3	2	8	24
	12 Yıldan fazla	0	5	4	5	12	13	39
	Antrenörlük Lisansım Yok	0	1	1	0	1	4	7
	Toplam	7	20	7	13	17	68	132

Tablo 3’de sahip olduğu lisansa göre çeşitli liglerde antrenör olarak istihdam edilebilecek antrenörlerin antrenörlük lisansına sahip oldukları süreye, yani bu işi yapmaya ehil oldukları süreye göre antrenörlük yapmadıkları sezonların sayıları, bir başka deyişle boşta kaldıkları sezonlar görülmektedir. Antrenörlerin çalışmaya uygun oldukları halde belirli sürelerde çalışmadıkları görülmektedir.

1-3 yıldır antrenörlük lisansına sahip olanların (26) 3’ü 1 sezon, 1’i 2 sezon; 4-6 yıldır antrenörlük lisansına sahip olanların (12) 1’i yarım sezon, 2’si 1 sezon, 1’i 2 sezon; 7-9 yıldır antrenörlük lisansına sahip olanların (24) 1’i yarım sezon, 5’si 1 sezon, 3’ü 2 sezon, 2’si 2 sezondan fazla; 10-12 yıldır antrenörlük lisansına sahip olanların (24) 5’i yarım sezon, 4’ü 1 sezon, 2’si bir buçuk sezon, 3’ü 2 sezon, 2’si 2 sezondan fazla; 12 yıldan fazla süredir antrenörlük lisansına sahip olanların (39) 5’i 1 sezon, 4’sü bir buçuk sezon, 5’i 2 sezon, 12’si 2 sezondan fazla boşta kalmışlardır.

Diğer taraftan tabloda dikkati çeken bir başka nokta ise, 7 antrenörün antrenörlük lisanslarının olmayışdır.

Tablo 4. Futbol Antrenörlerin Lisans Sürelerine Geçirdikleri Boş Sezonda Başka Bir İşte Çalışma Durumları

Boşta kaldığınız zamanlarda, geçiminiz için gönülsüz olarak başka bir işte çalıştınız mı?					Toplam
		Evet	Hayır	Hiç boşta kalmadım	
Kaç Yıldır Antrenörlük Lisansına Sahipsiniz?	1-3	4	0	22	26
	4-6	2	2	8	12
	7-9	8	3	13	24
	10-12	9	7	8	24
	12 Yıldan fazla	15	11	13	39
	Antrenörlük Lisansım Yok	1	2	4	7
	Toplam	39	25	68	132

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013

Futbol antrenörlerine, işsiz oldukları zamanda meslekleri olan antrenörlük dışında bir işte çalışıp çalışmadıkları sorulduğunda %29,5'inin (132 antrenörün 39'u) mesleği dışında başka işlerde çalıştığı ve bu grubun (39 antrenörün) çoğunluğunu 12 yıldan fazla süredir antrenörlük yapma ehliyetine sahip olanların (15 antrenör) oluşturduğu görülmektedir.

Tablo 5.Futbol Antrenörlerinin Gelir Kayıp ve Kazançlarına Göre Ücretlerini Yeterli Bulup Bulmama Durumları

Ücretinizin antrenörlük işinin gerekleri için yeterli olduğunu düşünüyor musunuz?					Toplam
		Evet	Hayır	Kararsızım	
Şu an çalıştığım kulüpte bir önceki kulübümden;	% 20 daha fazla kazanıyorum	13	19	1	33
	Aynı ücreti alıyorum	9	35	2	46
	ücretim % 20 eksildi	2	11	1	14
	% 20'den de daha fazla kazanıyorum	7	16	2	25
	ücretim % 20'den de daha fazla eksildi	0	6	1	7
Toplam		31	87	7	125

Gelire bağlı eksik istihdama ilişkin bir değerlendirme yapabilmek için tablo 5'deki verilere bakılırsa; ilgili sorulara cevap veren antrenörlerin %69,6'sının (125 antrenörün 87'si), yani çoğunluğun, aldıkları ücretin yaptıkları iş için yeterli olmadığını düşündükleri görülmektedir. Bu durum, görülemeyen eksik istihdamın varlığının bir göstergesidir. Bununla birlikte, ücretlerinin bir önceki kulüplerindeki ücretlerine göre %20 azaldığını belirten antrenörlerin %78,57'si (14 antrenörün 11'i) şu anki ücretlerinin antrenörlük işinin gerekleri için yetersiz olduğunu belirtmiştir. Bu durum, Zvonkovic'in %20 gelir kaybının eksik istihdam unsuru olduğu savını destekler niteliktedir. Burada dikkati çeken bir başka nokta ise, şu an çalıştığı kulüpte bir önceki kulübünden %20 daha fazla kazandığını belirten 33 antrenörün 13'ünün ve %20'den de daha fazla kazandığını belirten 25 antrenörün 7'sinin de gelir artışına rağmen ücretlerini yetersiz bulmalarındır.

Tablo 6.Futbol Antrenörlerinin Lisans Derecelerine Göre Çalıştıkları Ligler

		Hangi antrenörlük lisansına sahipsiniz?								Toplam
		TFF Grassroots C	TFF B	TFF A	Teknik direktör	UEFA B	UEFA A	UEFA PRO	Antrenörlük lisans yok	
Şu anda hangi ligde antrenörlük	BAL Ligi	0	1	1	0	1	1	0	2	6
	3.lig	2	1	1	1	7	3	0	1	16
	2.lig	0	0	2	0	4	2	1	2	11
	1.lig	0	0	0	2	5	6	5	0	18
	Süper Lig	0	0	1	1	0	0	5	0	7
	A Milli	0	0	0	0	0	2	2	0	4
	U18 (milli)	0	0	0	1	0	1	0	0	2

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013

U17(milli)	0	0	0	0	2	1	1	0	4
U16(milli)	0	0	1	0	1	0	0	0	2
U15(milli)	0	0	1	0	0	0	0	0	1
U14(milli)	2	0	0	0	0	0	0	0	2
SAL	0	0	1	0	1	1	0	0	3
1.AL	0	0	0	0	3	0	0	0	3
2.AL	3	0	0	0	2	0	0	0	5
Bal Ligi Altyapısı	1	0	0	0	1	0	0	0	2
3.Lig Altyapısı	2	0	0	0	0	0	0	0	2
2.Lig Altyapısı	4	0	0	0	1	2	0	0	7
1.Lig Altyapısı	0	1	0	0	1	3	0	0	5
Süper Lig Altyapısı	4	2	1	3	2	1	0	0	13
SAL Altyapısı	2	2	0	0	1	2	0	0	7
1.ALAltyapısı	2	1	0	0	0	0	0	0	3
2.ALAltyapısı	0	0	0	0	0	0	0	2	2
Total	22	8	9	8	32	25	14	7	125

Tablo 6'da⁴ futbol antrenörlerinin lisans derecelerine göre çalıştıkları ligler görülmektedir. UEFA A lisansına sahip antrenörlerin 1'i Süper Amatör ligde, 2'si 2.lig altyapısında, 3'ü 1.lig altyapısı, 1'i Süper Lig altyapısında, 2'si Süper Amatör lig altyapısında çalıştıklarını belirtmişlerdir. TFF A lisansına sahip antrenörlerin 1'i Süper Amatör Lig, 1'i Süper Lig Altyapısında çalıştıklarını belirtmişlerdir. Örnekler çoğaltılabilir ancak bu antrenörlerin, eğitim, tecrübe ve niteliklerine; sahip oldukları lisans belgelerine göre, daha üst liglerde çalışabilecekleri görülmektedir. Bu durum, görülemeyen eksik istihdama örnek olmakla birlikte, aynı lisans belgesine sahip olan ve daha üst liglerde teknik adam ve yardımcı antrenör olarak çalışanlara göre de eksik istihdamda olduklarını gösterir.

Eksik istihdamın bir öncülü olarak kabul ettiğimiz kayıtdışı istihdam Tablo 6'daki verilerden de görülebilmektedir.

TFF C lisans belgesine sahip olan antrenörlerin 2'si 3.ligde; 2'si U14'de; 2'si 3.lig altyapısında; 4'ü 2.lig altyapısında; 4'ü Süper Lig altyapısında çalıştıklarını belirtmişlerdir. TFF C lisansına sahip antrenörler bu liglerde resmi olarak çalışamazlar. UEFA B lisans belgesine sahip antrenörlerin 5'i 1.ligde; 2'si U17'de çalıştıklarını belirtmişlerdir. UEFA B lisansına sahip antrenörler bu liglerde resmi olarak çalışamazlar. Bu durum, antrenörlerin ilgili Talimatlar (Teknik Adamların Eğitimi ve Sınıflandırılması Talimatı ve Türkiye Futbol Federasyonu Antrenör Lisansı Kursları Talimatı) dışında, yani kayıtdışı çalıştıklarını göstermektedir. Ayrıca bu antrenörler, resmi sözleşmelerinin olamamasından kaynaklı, ekonomik ve sosyal güvencesizlik altında olmakla beraber, çalışmalarını bir üst lisans belgesini alabilmek için kayda alınamayacaktır. Bununla birlikte, resmi sözleşme imzalayamayacak antrenör sayısı 21 iken; Tablo 1'e bakıldığında 12 antrenörün

⁴ BAL:Bölgesel Amatör Lig, SAL:Süper Amatör Lig, 1.AL:1. Amatör Lig, 2.AL:2. Amatör Lig

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013

resmi sözleşmesinin olmadığı görülmektedir. Bu durum, geri kalan 9 antrenörün sözleşmesinin nasıl yapıldığı ya da bu antrenörlerin kulüp içerisinde hangi konumda olduğu sorularını akla getirmektedir.

Diğer taraftan, antrenörlük lisanslarının olmadığını belirten antrenörlerin 2'si BAL (Bölgesel Amatör Lig) Liginde; 1'i 3.ligde; 2'si 2.ligde; 2'si 2.amatör ligde çalıştıklarını belirtmişlerdir. İlgili lisanslara sahip olmadan bu antrenörler ne takımların antrenörleri olarak TFF'de tescil edilebilirler ne de sahaya girebilirler. Bu durum, kayıtdışı çalışmayı bir kez daha açık bir şekilde gözler önüne sermektedir.

6.Tartışma ve Sonuç

Spor'un salt bir serbest zaman faaliyeti olmaktan ziyade iş özelliği kazanması, meslekleşmesi süreci ülke ekonomilerine de eklenmesini sağlamaktadır. Türkiye'de Futbolun, özelde spor ekonomisinin en dinamik alanlarından; genelde de Türkiye ekonomisinin parlayan alanlarından biri olduğu göze çarpmaktadır. Futbolun, diğer spor dallarından daha fazla ticarileşmesi, bir pazar haline gelmesi, metalaşması süreci emek-sermaye ilişkisini ya da çelişkisini de gündeme taşımaktadır. Yani futbol kulüplerinin başkanlıkları ya da yöneticilikleri ne kadar fahri görev, ücretsiz olarak yapılan gönüllü bir görev olarak addedilseler de bu, buz dağının görünen tarafıdır. Çünkü futbol diğer ülkelerde olduğu gibi Türkiye'de de belirgin bir şekilde kapitalist ilişkiler açısından, patronaj ya da rant ağlarından ayrı düşünülemez. Bir kulüp başkanlığı kimileri için sadece spora hizmet amaçlı değil; siyasi güç elde etme, tüzel kişilik kazanma, medyatikleşme-bilinirlik-imaaj inşa etme vs. amaçlarla yapıldığı su götürmez bir gerçektir. Öyle ki, "...oyun revaçta olmaya başladığında ve medya oyuna giderek daha fazla açıdan yer vermeye başladığında, başkanlar ve yöneticiler giderek daha fazla mercek altına alınmaya başladılar" (McGill, 2006:87). Bu yönüyle de değerlendirildiğinde alt düzeyde yerel bir takımın başkanı olmak bile bölgesel-yerel basının hatta ulusal basının ilgi alanına dahi girebilmektedir. Futbolun, siyasetin projeksiyon alanı olduğu Türkiye koşullarında, kulüp başkanlığı ya da yöneticiliği görevlerinin patronaj ya da kapitalist piyasa ilişkilerinden soyutlanamayacağını iddia edebiliriz. Özellikle profesyonel kulüp yöneticiliğinin fahri görev olarak değerlendirilemeyeceğini; bu konumun bir işveren pozisyonu sergilediğini; günden güne daha da metalaşan, ticarileşen futbol piyasalarındaki karar vericilerin meta ilişkilerinden soyutlanamayacağını ve böylelikle patronlaştığını; böylelikle futbolda da emek-sermaye ya da patron-işçi çelişkisinin ortaya çıktığını açıklıkla görebiliyoruz. Türkiye futbolunda sadece süper lig kategorisi ya da PTT 1. Lig gibi üst kategoriler değil; ikinci ya da üçüncü lig profesyonel lig hatta amatör liglerde dahi görülebilen patronaj ilişkilerinin, kulüp başkanlarıyla antrenörler ya da futbolcular arasındaki ilişkileri sınıfsal bir ilişkiye taşıdığını söylemek çok da yanlış olmayacaktır.

Araştırmamızdan şu sonuçlar ortaya çıkmaktadır:

1. En fazla 1 yıllık dönemi kapsayan sözleşmeler göze çarpmaktadır (Tablo 1).
2. Futbol antrenörlerinin %38,6'sında sözleşme süreleri dolmadan yapılan fesihlerin de gösterdiği gibi (Tablo 2), Futbol antrenörlerinde zamana dayalı eksik istihdam görülmektedir. Bu sonuç, süper ligdeki teknik direktörlerin takımlardaki çalışma süresinin 1 yıldan az (0.9 yıl) olduğunu bulgulayan Egesoy'un (2010) çalışmasıyla da paralellik sergilemektedir.
3. Antrenörlükte deneyim süresi arttıkça, işsiz kalma durumu da artış göstermektedir.
4. Deneyim süresi fazla olan antrenörlerde, işsiz kaldıkları dönemlerde istemedikleri işleri yaptıkları görülmektedir (Tablo 4). Bu veri, futbol antrenörlerinin çalışma hayatında "Gönülsüz Çalışma" unsurunun varlığını da göstermektedir. Literatür kısmında da belirttiğimiz gibi, "Gönülsüzlük" eksik istihdamın göstergelerinden biridir.

5. Antrenörlerin %69,6'sını aldıkları ücretin yaptıkları iş için yeterli olmadığını belirtmişlerdir (Tablo 5). Bir işte alınan ücreti yeterli görmemenin gelire dayalı bir eksik istihdam unsuru olduğunu göz önüne aldığımızda, bu durumda da gelire dayalı eksik istihdamın var olduğunu iddia edebiliriz. Antrenörlerin çoğunluğunda yetersiz gelir algısına rastlanması, eksik istihdam durumunu güçlendirmektedir.

6. Antrenörlerin sahip oldukları liyakatlarla paralel düzeyde bir mevkide çalışmadıklarına da rastlanmaktadır (Tablo 6). Bu da niteliğe dayalı oluşan eksik istihdamın da varlığını göstermektedir.

KAYNAKÇA

- AKŞAR, T. ve MERİH, K. (2006). Futbol Ekonomisi, Literatür Yayıncılık, 1. Basım, İstanbul, s.219.
- AREN, S. (2011). İstihdam Para ve İktisadi Politika, İmge Kitabevi, 14. Baskı, Ankara, s.35.
- AUTHIER, C. (2002). Futbol A.Ş., Çev., Ali Berktaş, Kitap Yayınevi, 1. Basım, İstanbul, s.13.
- BEDİR, E., ÖZAYDIN, M.M., METİN, B. (2012). Sosyal Politika I, T.C. Anadolu Üniversitesi Yayını No:2621, Açıköğretim Fakültesi Yayını No:1589, 1. Baskı, Eskişehir, s.177.
- BİÇERLİ, M.K. (2011). Çalışma Ekonomisi, Beta Yayınları, 6. Baskı, İstanbul, s.161.
- BONIFACE, P. (2007). Futbol ve Küreselleşme, Çev., İsmail Yerguz, NTV Yayınları, 1. Baskı, İstanbul, s.9.
- BURKE, R.J. (1997). Correlates Of Under-Employment Among Recent Business School Graduates, International Journal of Manpower, 18:627-635 In MCKEE-RYAN, F.M. ve HARVEY J. (2011). I Have a Job, But...”: A Review of Underemployment, Journal Of Management, Vol.37, No.4, July, p.962-996.
- CLOGG, C.C., SULLIVAN, T.A., MUTCHLER, J.E. (1986). Measuring Underemployment and Inequality In The Work Force, Social Indicators Research, Nov 1, Vol.18, Issue 4, Periodicals Archive Online, pg. 375-393.
- DİNLER, Z. (1998). İktisada Giriş, Ezgi Kitabevi Yayınları, 4. Basım, Bursa, s.419.
- EGESÖY, H. (2010). The Investigation Of Turkish Soccer Super League Coach Changes, Pamukkale Journal of Sport Sciences, Vol. 1, No.2, Pg:37-48.
- ERDEM, K. (2005). Futbolda Kenar Yönetimi, Morpa Kültür Yayınları, İstanbul, s.13.
- ERTÜRK, E. (2006). İktisada Giriş, Nobel Yayın Dağıtım, 1. Baskı, Ankara, s.462.
- FELDMAN, D.C. (1996). The Nature Antecedents And Consequences Of Underemployment, Journal Of Management, Vol.22, No.3, 385-407.
- GALEANO, E. (2011). Gölgede ve Güneşte Futbol, Çev., Ertuğrul Önalp-M. Necati Kutlu, Can yayınları, 5. baskı, İstanbul, s.36.
- GLYDE, G. P. (1977), Underemployment: Definition and Causes, Journal of Economic Issues, Vol. XI, No. 2, 245-260 In KUMAŞ, H. ve ÇAĞLAR, A. (2011). Türkiye’de Kadın Eksik İstihdamını Belirleyen Faktörler: Tüik 2009 Hanehalkı İşgücü Anketi Ham Verileri İle Cinsiyete Dayalı Bir Karşılaştırma, Çalışma ve Toplum, 2011/2, 249-289.

- GÜLOĞLU, T. (2005). The Reality Of Informal Employment In Turkey, Visiting Fellow Working Papers, Cornell University ILR School, s.1-37.
- GÜNDOĞAN, N., BİÇERLİ M.K., LORDOĞLU, K., ÖZKAPLAN, N. (2012). Çalışma Ekonomisi I, T.C Anadolu Üniversitesi Yayını No:2675, Açıköğretim Fakültesi Yayını, No:1641, 1.Baskı, Eskişehir, s.9,11.
- <http://www.arsenal.com/first-team/coaching-staff/ars-ne-wenger>. (Erişim Tarihi: 09.09.2013).
- <http://www.aydinlikgazete.com/mansetler/18430-sporcu-da-emekcidir.html>. (Erişim Tarihi: 27.08.2013).
- <http://www.ilo.org/global/statistics-and-databases/statistics-overview-and-topics/underemployment/lang--en/index.htm>. (Erişim Tarihi: 29.07.2013).
- <http://www.manutd.com/en/players-and-staff/managers/alex-ferguson.aspx?section=profile&pageno=1>. (Erişim Tarihi: 09.09.2013).
- <http://www.sabah.com.tr/Ekonomi/2013/07/27/kultur-ve-gastronomi-rekora-kosuyor>. (Erişim Tarihi: 20.08.2013).
- <http://www.tff.org/Default.aspx?pageID=219&antID=1063339>. (Erişim Tarihi: 05.09.2013).
- <http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=13549>. (Erişim Tarihi: 05.08.2013).
- http://www.tuik.gov.tr/MicroVeri/Hia_2011/turkce/metaveri/tanim/index.html. (Erişim Tarihi:14.08.2013).
- International Labour Office Publication. (2003). Statistics of Employment, Unemployment, Underemployment: Economically Active Population, s.53.
- İŞİĞİÇOK, Ö. (2011). İstihdam ve İşsizlik, Ekin Basım Yayın Dağıtım, Bursa, s.92,93,94.
- LORDOĞLU, K. ve ÖZKAPLAN, N. (2005). Çalışma İktisadı, Der Yayınları, 2.baskı, İstanbul, s. 63,64.
- MCGILL, C. (2006). Futbolun Karhanesi: Futbol Taraftarların Elinden Nasıl Kayıyor?, Çev., Can Cemgil, İthaki Yayınları, 1. Baskı, İstanbul, s.87.
- PARASIZ, İ. ve BİLDİRİCİ, M. (2002). Modern Emek Ekonomisi, Ezgi Kitabevi Yayınları, 1.Basım, Bursa, s.11.
- SEÇER, B. (2013). Eksik İstihdam Öncülleri, Sonuçları ve Nitel Bir Araştırma, Altın Nokta Yayınevi, 1.Basım, İzmir, s.34,40,41,48.
- TALİMCİLER, A. (2002). Futbolun “Meta”laşması, Toplumbilim, Futbol Özel Sayısı, Ekim, Bağlam Yayınları, Sayı:16, İstanbul, s.39.
- TFF Teknik Adamların Statüsü ve Çalışma Esasları Talimatı. (2009). md.3,4/1,6/5,6/6,9.
- TFF Türkiye Futbol Federasyonu Antrenör Lisansı Kursları Talimatı. (2012). md.1,3,9,19,24,25,29,34,57,Ek 1.
- TIPPS, H.C. ve GORDON, H.A. (1985). Inequality at Work: Race, Sex and Underemployment, Social Indicators Research, Jan 1, Vol.16, Issue 1, Periodicals Archive Online, pg. 35-49.
- WAHL, A. (2005). Ayaktopu&Futbolun Öyküsü, Çev., Cem İleri, Yapı Kredi Yayınları, 1.Baskı, İstanbul, s.105.
- www.tff.org. (Erişim Tarihi:01.09.2013).

ZVONKOVIC, A.M. (1988). Underemployment: Individual and Marital Adjustment To Income Loss, *Lifestyles: Family and Economic Issues*, Volume 9, Issue 2, pp.161-178.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013





**EĞİTİM FAKÜLTESİ GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ BÖLÜMÜ
RESİM -İŞ EĞİTİMİ VE MÜZİK EĞİTİMİ ANABİLİM
DALLARINDA OKUMAKTA OLAN ÖĞRETMEN ADAYLARININ
AKADEMİK ERTELEME EĞİLİMLERİNİN ÇEŞİTLİ
DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ***

*Sadullah Serkan ŞEKER***

Ceren SAYGI

ÖZET

Bireylerin iş ve sosyal yaşantılarını sağlıklı ve doyumlu bir şekilde yaşayabilmeleri için yerine getirmeleri gereken bir takım sorumlulukları vardır. Fakat bazen bu sorumluluklar çeşitli nedenlerle ertelenir. Erteleme başlarda rahatlık sağlıyor gibi gözükse de bir süre sonra yaşantının niteliğini azaltan ciddi bir sorun haline dönüşebilir. Erteleme davranışı sınıflandırıldığında alt başlıklardan bir tanesi de akademik ertelemedir. Hedeflenen nitelikte bir eğitimin gerçekleştirilmesinde zaman, plan ve öğrenme üçgeninin uygun bir şekilde düzenlenmesi ve gerçekleştirilmesi önemlidir. Akademik erteleme davranışı, özellikle güzel sanatlar eğitimi gibi, sürecin bilişsel ve psiko-motor becerilerle birlikte geliştiği alanlarda hedeflerin istenilen nitelikte gerçekleşmemesine neden olan bir sorun haline gelebilir. Bu araştırmanın amacı, güzel sanatlar eğitimi bölümünde öğrenim görmekte olan resim-iş ve müzik eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin akademik erteleme eğilimlerinin cinsiyet, sınıf, okudukları anabilim dalı ve mezun oldukları lise türüne göre farklılıklarının belirlenmesidir. Araştırma 2012-2013 eğitim öğretim yılında Adnan Menderes Üniversitesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim-İş Eğitimi ve Müzik Eğitimi anabilim dallarında öğrenim görmekte olan 1., 2., 3. ve 4. sınıf öğretmen adayları üzerinde gerçekleştirilmiştir. Tarama modelinde betimsel bir araştırmadır. Veriler araştırmacılar tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu ve Akademik Erteleme Ölçeği (Çakıcı, 2003) ile elde edilmiştir. Verilerin analizi SPSS 18 paket programı ile yapılmıştır. Araştırmadan elde edilen analizler sonucunda; kadınların erkeklere göre daha fazla erteleme davranışı sergiledikleri, resim-iş eğitimi anabilim dalında öğrenim gören öğretmen adaylarının müzik eğitimi anabilim dalında ki öğretmen adaylarına göre daha fazla akademik erteleme eğilimi gösterdikleri tespit edilmiştir. Resim-İş eğitimi 3. sınıf ve 4. sınıf öğretmen adaylarının müzik eğitimi 3. ve 4. sınıf öğretmen adaylarına göre daha fazla akademik erteleme eğilimi gösterdikleri belirlenmiştir. Resim-iş eğitimi anabilim dalı ve müzik eğitimi anabilim dalı öğretmen

* Bu çalışma 5-7 Eylül 2013 tarihlerinde Eskişehir Osmangazi Üniversitesi tarafından düzenlenen 22. Ulusal Eğitimleri Kurultayında sunulan sözlü bildirinin geliştirilmiş halidir.

Bu makale Crosscheck sistemi tarafından taranmış ve bu sistem sonuçlarına göre orijinal bir makale olduğu tespit edilmiştir.

** Okt. Dr. Adnan Menderes Üniversitesi Rektörlük Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, El-mek: sserkanseker@gmail.com

adaylarının akademik erteleme eğilimleri ile mezun oldukları lise türü arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunamamıştır.

Anahtar Kelimeler: Akademik erteleme, güzel sanatlar eğitimi bölümü, resim-iş eğitimi anabilim dalı-müzik eğitimi anabilim dalı

AN INVESTIGATION INTO ACADEMIC PROCRASTINATION OF TEACHER CANDIDATES STUDYING IN THE DIVISIONS OF ART-PAINTING EDUCATION AND MUSIC EDUCATION IN THE DEPARTMENT OF FINE ARTS EDUCATION AT THE FACULTY OF EDUCATION IN TERMS OF DIFFERENT VARIABLES

ABSTRACT

Individuals have a variety of responsibilities to fulfill in order for them to achieve healthy, fulfilled work and social lives. However, these responsibilities are sometimes procrastinated for various reasons. Although procrastination might lead to some relief at the beginning, it might later prove to be a serious problem that decreases the quality of life. When the behavior of procrastination is classified, academic procrastination appears as one of the sub-categories. It is of utmost importance to organize and carry out the triangle of time, planning and learning appropriately to provide a good education as expected. Academic procrastination may become a major hindrance to the realization of the aims in the fields such as fine arts education in particular, where processes develop through the collaboration of cognitive and psychomotor skills. The aim of this study is to determine the differences in the academic procrastination of teacher candidates studying in the division of art-painting education at the department of fine arts education, based on the variables of gender, year of study at the university, the division and the type of high school from which they graduated. The participants included the teacher candidates who were in their first, second, third, and fourth year of study in the division of art-painting education, the Department of Fine Arts Education, Adnan Menderes University during the academic year of 2012-2013. The study is a descriptive survey research. The data were collected through the personal information forms developed by the researchers and the Scale of Academic Procrastination (Çakıcı, 2003). The analysis of the data was conducted through SPSS 18 statistical package. The results of the study indicated that the female participants engaged in academic procrastination more than the male participants did, and the students of the division of art-painting education had a tendency to procrastinate more than those studying in the division of music education did. It was further determined that the teacher candidates in the third and fourth year of their study in the department of art- painting education had a tendency to procrastinate more than those studying in the third and fourth year of their study in the department of music education. Furthermore, there was not any statistically significant difference between the academic procrastination and the type of the high schools of the teacher candidates studying in the divisions of art-painting education and music education.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013



Key Words: Academic procrastination, the department of fine arts education, the division of art-paining education- the division of music education

Giriş

Bireylerin günlük yaşantıları periyodik eylem halkaları şeklindedir. Bir yetişkinin gerek sosyal yaşamında gerekse okul veya iş yaşamında başarılı olabilmesi, anlamlı ve doyumlu bir duygusal dünyasının oluşabilmesi için yerine getirmesi gereken sorumlulukları vardır. Bazen çeşitli nedenlerden dolayı bu sorumluluklar ertelenir. Ertelenenlerin niteliği ya da niceliği değişse de yaşamımızda bir takım olumsuz sonuçlara neden olabilir. “ Bazen ertelenen, hangi mesleği yapacağımıza karar vermek ya da sağlıkla ilgili sıkıntı duyulan bir konuda doktora başvurmak gibi önemli ve öncelikli işler olabilir. Kimi zaman da günlük hayatta küçük gibi görünen odanın toplanması, bir yakınının aranması gibi işler de olabilir. Ertelenen iş ne olursa olsun, sonuç aynıdır; ertelenen iş bir diğer işi etkiler. Ertelenen yani yapılmayan işler biriktikçe içinde çıkılmaz bir hal alabilir” (mc. metu. edu.tr, 2009; akt: Çetin, 2009: 1). Erteleme davranışını Solomon ve Rothblum (1984) “kişinin sonunda zarar göreceğini bilerek yapması gereken bir görevin geciktirilmesi” şeklinde tanımlamışlar ve çok sık rastlanan bir durum olduğunu belirtmişlerdir.

Erteleme önceleri keyifli bir durummuş gibi gözüксе de bir süre sonra başarısızlık, yorgunluk, kaygı gibi psikolojik durumlara neden olabilecek bir duygu durumudur (Deniz, Traş ve Aydoğan; 2009: 610). Carr (2001; 26) ertelemeyle ilgili kişinin psikolojik durumunu şu şekilde açıklamıştır: “Erteleme, aslında önemli bir problemdir. Erteleme için kendini suçlu hissetme, umutsuzluk, pişmanlık davranışları iç sonuçlarken, gergin ilişkiler, kaçırılmış fırsatlar, akademik çalışmada yavaşlama dış sonuçları oluşturmaktadır” (Akt; Çetin, 2009: 1). Konuyla ilgili yapılan araştırmalara bakıldığında erteleme davranışının nedenleri ile ilgili olarak; bireyin zamanı etkili bir şekilde yönetememe, önceliklerini belirleyememe, verimli ve etkili çalışabilme alışkanlıklarının olmaması gibi becerilerle ilişkili olabildiği gibi kendisine ve çevresine yönelik yaptığı hatalı bilişsel yüklemeleriyle ilişkili olduğu belirtilmiştir (Balkıs ve diğ., 2006: 59). Erteleme; “kişilik özelliği olarak erteleme” ya da “kronik erteleme” ve “durumsal erteleme” olarak iki kısımda ele alınmaktadır. Bireyin çevresiyle baş edebilme sürecinde yetersizlik ve çaresizlik duyguları yaşamasına neden olan davranış; kişilik özelliği olarak erteleme ya da kronik ertelemedir. Kişilik özelliği olarak erteleme ya da kronik ertelemeyi sınıflandırıldığında; “nevrotik erteleme”, kompulsif erteleme” ve “karar almayı erteleme” şeklinde kategorize edilebilir. Yaşamın belirli dönemlerinde ortaya çıkan, kişilik özelliği olarak erteleme ya da kronik ertelemeye göre daha az görülen durumsal ertelemeyi; genel erteleme ya da akademik erteleme olarak sınıflandırılabilir (Kağan; 2009: 116). Bu araştırmanın konusuyla da ilgili olarak akademik ertelemenin tanımına yer vermek konuya açıklık getirecektir. Senecal, Julien ve Guay (2003: 135) akademik ertelemeyi; “akademik bir göreve başlamaya ya da tamamlamayı ertelemeye ilişkin mantıksız bir eğilim” olarak açıklamışlardır.

Akademik erteleme, eğitimin her basamağında görülmektedir. Mesleki eğitimin verildiği üniversite öğrencileri arasında oldukça yüksek bir oranda erteleme eğilimi olduğu araştırmalarla kanıtlanmıştır. Ellis ve Knaus (1977) araştırmalarında üniversite öğrencilerinin %95’inin erteleme eğilimi gösterdiklerini tahmin etmektedirler (Akt: Solomon ve Ronthblum; 1984: 503). Özellikle sanat eğitimi düzenli ve sistematik çalışma gerektiren süreç odaklı bir alandır. Usta-çırak ilişkisine dayalı bireysel çalışmaların yoğun yapıldığı resim-iş eğitimi ve müzik eğitimi anabilim dallarında ki derslerde hedeflenen nitelikte bir verim alınabilmesi için her gün alanın gerektirdiği teknik çalışmaların yapılması önemlidir. Son gün ya da son hafta yapılan çalışmalar yeterli olmamaktadır.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013



Ülkemizde konuyla ilgili olarak Tufan ve Gök (2009) “Müzik Öğretmeni Adaylarının Genel ve Akademik Erteleme Eğilimlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” isimli araştırmalarında müzik eğitimi anabilim dalı öğrencileri ile çalışmışlardır. 2008-2009 Gazi Üniversitesi Müzik Öğretmenliği Programı’nda öğrenim görmekte olan 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin genel ve akademik erteleme eğilimlerinin sınıf, cinsiyet, alan çalgısı, mezuniyet sonrası mesleki hedef ve ders türü değişkenlerine göre akademik erteleme eğilimlerinde anlamlı fark olup olmadığını araştırmışlardır. Verilerin analizi sonrasında şu sonuçlara ulaşmışlardır; araştırmanın ilk değişkeni olan cinsiyet değişkenine göre erkek öğrencilerin genel ve akademik erteleme eğilimleri kız öğrencilere oranla daha fazladır. Sınıf değişkenine göre araştırma değerlendirildiğinde; 3. sınıflar 4. sınıflara oranla daha fazla erteleme davranışı sergilemektedirler. Araştırmanın en önemli değişkenlerinden birisi olan mezuniyet sonrası mesleki hedef değişkeninin sonuçlarına göre öğretmenlik ve diğer meslekleri yapmak isteyen öğrenciler akademisyenliği hedefleyen öğrencilere oranla daha fazla ertelemektedirler. Bireysel çalgısı trompet, bağlama ve kontrabas olan öğrencilerin diğer öğrencilere göre daha fazla genel ve akademik erteleme davranışı içinde oldukları belirlenmiştir.

Bu araştırmanın amacı; Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim-İş ve Müzik Eğitimi Anabilim dallarında öğrenim görmekte olan öğrencilerin akademik erteleme puanlarının cinsiyet, okudukları bölüm, okudukları sınıf ve mezun oldukları lise türüne göre anlamlı bir fark olup olmadığının belirlenmesidir.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Araştırma, tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Var olan durum betimlenmekte ve buna bağlı olarak değişkenlerin birbirleriyle ne düzeyde ilişkili olduğu incelenmektedir. Karasar (2004: 77) betimsel analizi; “geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışır” şeklinde tanımlamıştır.

Çalışma grubu

Bu araştırmanın örneklemini 2012-2013 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Adnan Menderes Üniversitesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü’nde öğrenim görmekte olan Resim-İş Eğitimi ve Müzik Eğitimi Anabilim Dalı 1., 2., 3. ve 4. sınıflarda okumakta olan 204 öğrenci oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Kişisel Bilgi Formu: Örneklem grubunu tanımlayabilmek amacıyla araştırmacılar tarafından katılımcıların cinsiyet, öğrenim gördükleri anabilim dalı, öğrenim gördükleri sınıf ve mezun oldukları lise türü ile ilgili bilgilerini almaya ilişkin kişisel bilgi formu düzenlenmiştir.

Akademik Erteleme Ölçeği: Öğrencilerin akademik erteleme davranışlarını belirlemek amacıyla, Çakıcı (2003) tarafından geliştirilen “Akademik Erteleme Ölçeği” kullanılmıştır. Akademik Erteleme Ölçeği, öğrencilerin öğrenim yaşantılarında yapmakla sorumlu oldukları görevleri içeren (ders çalışma, sınavlara hazırlanma, proje hazırlama gibi) 12 olumsuz 7 olumlu olmak üzere 19 ifadeden oluşmaktadır. Bu ölçekte yer alan ifadeler verilen tepkiler “beni hiç yansıtmıyor”, “beni çok az yansıtmıyor”, “beni biraz yansıtmıyor”, “beni çoğunlukla yansıtmıyor”, “beni tamamen yansıtmıyor” biçiminde olmak üzere beş basamaklı Likert tipinde derecelendirilmektedir. Akademik erteleme ölçeğinin Cronbach alpha güvenirlik katsayısı .92 olarak bulunmuştur. Ölçeğin birinci faktörü için hesaplanan Cronbach alpha güvenirlik katsayısı .89, ikinci faktörü için hesaplanan Cronbach alpha .84’dür. Spearman Brown iki yarım test güvenirliği, 10 maddelik

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013



birinci yarım test için .87, 9 maddelik ikinci yarım test için .86 olmak üzere toplam .85 olarak hesaplanmıştır. Akademik Erteleme Ölçeği'nin 65 lise öğrencisine on yedi gün ara ile uygulanmasından hesaplanan test-tekrar korelasyon katsayısı .89 olarak bulunmuştur. Ölçeğin test-tekrar-test güvenirlik katsayısı birinci faktör için .80, ikinci faktör için .82 olarak hesaplanmıştır (Çakıcı, 2003).

BULGULAR ve YORUMLAR

Bu bölümde, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim-iş ve Müzik Eğitimi Anabilim dallarında öğrenim görmekte olan öğrencilerin akademik erteleme puanlarının cinsiyet, öğrenim gördükleri anabilim dalı, öğrenim gördükleri sınıf ve mezun oldukları lise türü ile ilgili dağılımlarına yer verilmiştir.

Resim-İş Eğitimi ve Müzik Eğitimi Anabilim dallarında öğrenim görmekte olan öğrencilerin akademik erteleme ölçeği puanlarının cinsiyete göre t-testi sonuçları Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. Akademik erteleme puanlarının cinsiyete göre t testi sonuçları

Cinsiyet	N	X	S	sd	t	p
Kadın	124	60,40	12	200	3,2	.001
Erkek	80	55,42	9,7			

Tablo 1'de görüldüğü gibi resim-iş eğitimi ile müzik eğitimi anabilim dallarında öğrenim görmekte olan öğrencilerinin akademik erteleme puanları arasında cinsiyete göre anlamlı fark görülmüştür, $t(200) = 3,2$ $p < 0.1$. Yukarıdaki tabloya göre kadınların ($X=60.40$) erkeklere göre ($X=55,42$) akademik ertelemeye eğilimli oldukları söylenebilir.

Resim-İş eğitimi ve müzik eğitimi anabilim dallarının akademik erteleme ölçeği puanlarının anabilim dallarına göre t-testi sonuçları Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2. Akademik erteleme puanlarının anabilim dallarına göre t testi sonuçları

Bölüm türü	N	X	S	sd	t	p
Resim-İş	104	60,97	11,11	202	3,3	.001
Müzik	100	55,72	11,08			

Tablo 2'de görüldüğü üzere resim-iş eğitimi ve müzik eğitimi anabilim dallarının akademik erteleme puanları arasında anabilim dalı açısından anlamlı fark bulunmaktadır. $t(202) = 3,3$ $p < .001$. Tabloya göre resim-iş eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin ($X=60,97$) müzik eğitimi anabilim dalı öğrencilerine göre ($X=55,72$) daha fazla akademik erteleme eğilimine sahip olduğu söylenebilir.

Tablo 3. Sınıflara göre akademik erteleme puanlarının tek yönlü varyans analizi sonuçları

	Kareler Top.	St. S.	Kareler ort.	F	Sig.
Gruplar Arası	2602,176	7	371,739	3,076	,004
Gruplar İçi	23686,662	196	120,850		
Toplam	26288,838	203			

Anova tablosu incelendiğinde akademik erteleme puanlarının sınıflara göre anlamlı fark gösterdiği görülmektedir. ($P < 0,5$) Ortaya çıkan anlamlı farkın hangi sınıflarla ilişkili olduğunu anlamak için LSD testi uygulanmış ve çıkan sonuçta Resim 3. Sınıf (64,12) ile Müzik 3. Sınıf (54,96) arasında müzik 3. Sınıf lehine, resim 4. Sınıf (62,92) ve Müzik 4. Sınıf (55,36) arasında ise Müzik 4. Sınıf lehine anlamlı fark çıktığı görülmüştür.

Tablo 4. Mezun olunan Lise Türüne Göre akademik erteleme puanlarının tek yönlü varyans analizi sonuçları

	Kare Top.	St. S.	Kareler Ort.	F	Sig.
Gruplar Arası	343,290	3	114,430	,882	,451
Gruplar İçi	25945,548	200	129,728		
Toplam	26288,838	203			

Tek yönlü varyans analizi tablosu incelendiğinde akademik erteleme puanlarının öğrencilerin mezun oldukları lise türüne göre anlamlı fark göstermediği görülmektedir.

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Sonuç

Bu bölümde araştırmanın bulgularına dayalı sonuçları, sonuçlarla ilgili tartışmalara ve geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

Sonuçlar;

Bu araştırmanın amacı; Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü bünyesinde resim-iş eğitimi ve müzik eğitimi anabilim dallarında öğrenim görmekte olan öğrencilerin akademik erteleme davranışlarının cinsiyet, öğrenim görmekte oldukları anabilim dalı, öğrenim görmekte oldukları sınıf ve mezun oldukları lise türüne göre değişip değişmediğini belirlemektir. Elde edilen bulgulara göre;

Araştırmaya katılan, resim-iş eğitimi ile müzik eğitimi anabilim dallarında öğrenim görmekte olan öğrencilerin akademik erteleme puanları arasında cinsiyete göre anlamlı fark görülmüştür. Araştırmaya katılan kız öğrencilerin akademik erteleme puanları erkek öğrencilere göre daha yüksektir.

Araştırmaya katılan, resim-iş eğitimi

ile müzik eğitimi anabilim dallarında öğrenim görmekte olan öğrencilerin akademik erteleme puanları arasında öğrenim görmekte oldukları anabilim dallarına göre anlamlı fark görülmüştür. Resim-iş eğitimi anabilim dalındaki öğrencilerin akademik erteleme puanları müzik eğitimi anabilim dalındaki öğrencilere göre daha yüksektir.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013

Araştırmaya katılan öğrencilerin akademik erteleme puanları öğrenim görmekte oldukları sınıfa göre anlamlı fark görülmüştür. Resim iş eğitimi anabilim dalı 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin akademik erteleme puanları müzik eğitimi 3. ve 4. sınıf öğrencilerine göre daha yüksektir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin akademik erteleme puanları mezun oldukları liseye göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

Tartışma

Sanat eğitimi alan bireylerin ileride ki meslek yaşamlarında gösterecekleri performans için öğrenim gördükleri süre içerisinde düzenli bir çalışma diliminden geçmeleri onların vereceği eğitimin niteliği açısından önemlidir. Bu araştırmanın amacı onların çeşitli değişkenlere göre akademik erteleme davranışlarını belirleyip çözüm önerileri sunmaktır.

Araştırmanın sonuçlarına göre öğrencilerin akademik erteleme davranışları cinsiyetlerine göre farklılık göstermektedir. Kız öğrencilerin akademik erteleme davranışları erkek öğrencilere göre daha fazladır. Balkıs ve diğ. (2006) akademik erteleme davranışında ki cinsiyet değişkeninin nedenini Sosyal Rol Teorisine göre açıklamaktadır. Sosyal rol teorisine göre her toplum yaşadığı kültürel farklılığa göre bireylere çeşitli sosyal roller yüklemektedir. Araştırmanın bulgularıyla bağlantılı olarak “Türk aile yapısı içerisinde erkeklerden daha bağımsız, daha özerk ve daha yüksek oranda başarı yönelimli olunması beklenirken, kızlardan daha ilişkisel, daha duygusal ve daha bakım pratikleri öncelikli sosyal roller beklenmektedir” (Karakitapoğlu-Aygün, 2004; Katipoğlu ve İmamoğlu, 2002; akt: Balkıs ve diğ., 2006). Ülkemizde akademik ertelemenin cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğiyle ilgili çeşitli araştırmalar yapılmış ve değişik sonuçlar elde edilmiştir. Bazı araştırmalar (Özer, 2009; Cumaoglu ve Coşkun, 2012) akademik erteleme davranışının cinsiyete göre değişiklik gösterdiği sonucuna ulaşmışlardır.

Araştırmanın anlamlı farklılık gösteren bir başka değişkeni de öğrencilerin öğrenim gördükleri anabilim dalına göre akademik erteleme davranışlarının farklılık göstermesidir. Resim-iş eğitimi anabilim dalında öğrenim görmekte olan öğrenciler müzik eğitimi anabilim dalında ki öğrencilere göre daha fazla akademik erteleme davranışı sergilemektedirler. Güzel sanatlar eğitimi bölümündeki derslerin yoğunluğu bilişsel ve psiko-motor becerilerin birleştiği performansa dayalı derslerdir. Bunların yanı sıra çalışma ortamı, çalışma araç-gereci, çalışma süreci ve bu sürecin ürün çıkarmaya yönelik olması ve eğitim sürecinde özellikle ana sanat dallarıyla ilgili olan derslerin usta-çırak ilişkisi içerisinde gerçekleştiği anabilim dallarıdır. Resim-iş eğitimi anabilim dalında bulunan birçok dersin çalışmasının fakülte içinde yapıyor olması, araç ve gereçlerin taşınmasının zor olması nedeniyle öğrencilerin okul dışındaki zamanlarda alanlarına ilişkin çalışma yapmakta zorlanıyor olmaları ve ürün çıkarmaya yönelik süreçte öğretim elemanı ile sürekli iletişim içinde olunmasının gerekliliği bu sonucun nedenlerinden olabilir. Müzik eğitimi sürecinde öğrencilerin performansları bireysel çalgı ya da bireysel ses eğitimi derslerinde haftalık periyodlarla gözlenmektedir. Bu durum müzik öğrencilerinin akademik erteleme eğilimlerinin az olmasına neden olarak gösterilebilir. Buna karşın resim-iş eğitiminde dersler atölyelerde işlenmektedir. Atölye derslerinin bireysel çalgı derslerine göre daha uzun olması öğrencilerde çalışmalarını yapmaları için yeterli zamandan daha fazlasına sahip oldukları hissi doğurabilir. Bu durum ilgili çalışmaya yönelik erteleme eğilimini arttırabilir.

Araştırmada öğretmen adaylarının okudukları sınıflara göre akademik erteleme puanları arasında anlamlı fark bulunmuş, bu farkın resim 3. sınıf ve müzik 3. sınıf arasında müzik 3. sınıf lehine, resim 4. sınıf ile müzik 4. sınıf arasında ise müzik 4. sınıf lehine olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç öğretmen adaylarının akademik erteleme puanlarının ana bilim dallarına göre anlamlı fark göstermesinin yordayıcısı olarak düşünülmektedir. Bilindiği gibi resim-iş anabilim dalı mezunlarının öğretmen olarak atanabilmesi için kpss sınavından almak zorunda oldukları puan

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013

müzik öğretmenliği anabilim dalı öğretmen adaylarına göre daha yüksektir. Dolayısıyla resim-iş öğretmen adayları müzik öğretmeni adaylarına göre atanma konusunda daha fazla sıkıntı yaşamaktadırlar. Bu durum resim-iş eğitimi öğretmen adaylarının akademik erteleme eğilimlerinin daha yüksek olmasında neden olarak gösterilebilir.

Öneriler

Bu araştırmada güzel sanatlar eğitimi bölümünde öğrenim görmekte olan öğrencilerin çeşitli değişkenlere göre akademik erteleme eğilimleri ortaya çıkarmaya çalışılmıştır. Fakat anabilim dallarının yapısından kaynaklanan farklılık nedeniyle genel bir betimlemeyi oluşturmaktadır. Resim-iş eğitimi anabilim dalında akademik ertelemenin nedenlerinin ortaya çıkarılabilmesi için güzel sanatlar eğitimi bölümlerine yönelik bir akademik erteleme ölçeğinin geliştirilmesi konuyla ilgili daha net bilgiler edinilmesini sağlayabilir.

KAYNAKÇA

- BALKIS, M., DURU, E., BULUŞ, M., DURU, S. (2006). Üniversite öğrencilerinde akademik erteleme eğiliminin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 7(2), 57-73.
- CARR, N.G. (2001). Curbing the procrastination instict. *Harward Business Review*, 79, 26 .Akt: Çetin, Ş. (2009) eğitim fakültesi öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi, *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 1-7.
- CUMAOĞLU, G. K. , COŞKUN, Y. D. (2012). Öğretmenlerin akademik erteleme davranışı ile teknoloji kullanım durumları arasındaki ilişki. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* 7 (4),2237-2247.
- ÇAKICI, D.Ç. (2003). Lise ve üniversite öğrencilerinde genel erteleme ve akademik erteleme davranışının incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- ÇETİN, Ş. (2009) Eğitim fakültesi öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi, *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 1-7.
- DENİZ, M.E., TRAŞ, Z., AYDOĞAN, D. (2009). Akademik erteleme ve denetim odağının duygusal zeka açısından incelenmesi, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9 (2), 607-632.
- ELLİS, A., KNAUS, W.J. (1977). *Overcoming procrastination*. New York: Institute for Rational Living. Akt: Solomon, L.J.,Ronthblum, E.D. (1984). Academic procrastination frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology*, 31 (4). 503-509.
- KAĞAN, M. (2009). Üniversite öğrencilerinde akademik erteleme davranışını açıklayan değişkenlerin belirlenmesi, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42, (2), 113-128.
- KARAKİTAPOĞLU, AYGÜN, Z. (2004) Self, identity, and emotional well-being among Turkish university students, *The Journal of psychology*, 138 (5), 457-478. Akt: Balkıs, M., Duru, E., Buluş, M. Duru, S. (2006). Üniversite öğrencilerinde akademik erteleme eğiliminin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 7(2), 57-73.

- KARAKİTAPOĞLU, AYGÜN, Z., İMAMOĞLU, O., E. (2002). Value domains of Turkish adults and university students, *The Journal of Social Psychology*, 142 (3), 333-351. Akt: Balkıs, M., Duru, E., Buluş, M. Duru, S. (2006). Üniversite öğrencilerinde akademik erteleme eğiliminin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 7(2), 57-73.
- KARASAR, N. (2004). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- ÖZER, B. U. (2009). Bir grup lise öğrencisinde akademik erteleme davranışı: sıklığı, olası nedenleri ve umudun rolü. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4 (32), 12-19.
- SOLOMON, L.J.; RONTBLUM, E.D. (1984). Academic procrastination frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology*, 31 (4). 503-509.
- TUFAN, E. ve GÖK, M. (2009). Müzik öğretmeni adaylarının genel ve akademik erteleme eğilimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi, *Bildiriler – 8. Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu*, 23–25 Eylül 2009, OMÜ.



BM GÜVENLİK KONSEYİ'NİN KIBRIS'LA İLGİLİ ALDIĞI BAZI KARARLARIN ÖZELLİKLERİ VE ANALİTİK DEĞERLENDİRMESİ (1964-1992)*

*Soyalp TAMÇELİK***

ÖZET

Bu araştırmada, BM Güvenlik Konseyi'nin Kıbrıs'la ilgili aldığı birtakım kararların özellikleri ele alınmıştır. Bundan hareketle araştırmada, BM Güvenlik Konseyi'nin Kıbrıs'la ilgili aldığı önemli birtakım kararların analitik değerlendirilmesi ve tarafların tutum analizleri yapılmıştır.

BM'nin dünya barışının korunmakla ilgili olarak dört ana prensibinin olduğu söylenebilir. Sırasıyla bunlar uluslararası barışı ve güvenliği korumak, uluslararası ilişkileri dostça geliştirmek, uluslararası ekonomik, sosyal, kültürel, insani sorunların çözümünde işbirliği yapmak ve temel insan hak ve özgürlüklerine gerekli saygının gösterilmesini teşvik etmektir.

Çok yönlü diplomasinin yürütüldüğü ve dünya çapındaki siyasal sorunların tartışıldığı başlıca forumlardan biri olan BM, büyük ölçüde öneri niteliğinde kararlar alan bir teşkilattır. Bu açıdan bakıldığında zaman BM, Kıbrıs'la ilgili birçok karar almıştır. Ancak BM'nin özellikle 1959-1960 Zürih ve Londra Antlaşmalarından sonra Kıbrıs'a bakışıyla, toplumlararası çatışmanın başlamasından sonraki bakışı bir değildir. Zira BM, bundan böyle meselenin taraflarından birisi olmuştur. Ancak 1992 yılından sonra Kıbrıs'taki taraflar, toplumlararası görüşme stratejilerinde birtakım değişiklikler yapmışlardır. Türk tarafı, Kıbrıs meselesinin *uluslararası forumlara götürülmeksizin* Ankara-Atina desteğiyle ve toplumlararası görüşmeler yoluyla çözülmesini istemiştir. Rumlar ise toplumlararası görüşmelerin kesilmesinden ve Kıbrıs meselesinin *uluslararası forumlara* taşınmasından yana olmuşlardır. Böylece toplumlararası görüşmelerin tabii süreci, BM'den ziyade, AB nezdinde gelişmeye başlamıştır.

Bu gerçekten hareketle araştırma, üç ana bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde dünya barışını korumak için BM'nin üstlendiği misyon ele alınmış, ikinci bölümde Güvenlik Konseyi'nin aldığı kararlardaki yaptırım gücü incelenmiş, üçüncü ve son bölümde ise BM'nin Kıbrıs'la ilgili aldığı birtakım kararların analitik değerlendirmesi yapılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Kıbrıs, Birleşmiş Milletler, Güvenlik Konseyi, Gali Plânı, Federasyon.

*Bu makale Crosscheck sistemi tarafından taranmış ve bu sistem sonuçlarına göre orijinal bir makale olduğu tespit edilmiştir.

** Doç. Dr. Gazi Üniversitesi Uluslararası İlişkiler, Tarih (Diplomasi ve Siyasi Tarih), El-mek: soyalp@hotmail.com

THE PROPERTIES OF SOME RESOLUTIONS ADOPTED BY THE UN SECURITY COUNCIL REGARDING CYPRUS AND THEIR ANALYTICAL EVALUATION (1964-1992)

ABSTRACT

In this research, the properties of various resolutions adopted by the UN Security Council regarding Cyprus have been addressed. From this point of view, an analytical evaluation of various significant resolutions adopted by the UN Security Council regarding Cyprus and an analysis of the stances of the parties have been made.

The UN, which is one of the main forums where multilateral diplomacy is conducted and political issues worldwide are discussed, is an organization that adopts resolutions mostly in the form of proposals. When looking from this perspective, the UN has adopted many resolutions concerning Cyprus. However, the UN's view on Cyprus, particularly following the Zurich and London Agreements of 1959-1960, is not the same with its view after an inter-communal conflict has started, because the UN, from then on, has become one of the parties to the conflict. However, after 1992, the two sides in Cyprus have made several changes in their strategies of inter-communal dialogues. The Turkish side has wanted the Cyprus issue to be resolved with the support of Ankara-Athens and through inter-communal dialogues *without being taken to international forums*. On the other hand, the Cypriot Greeks have favored inter-communal dialogues being cut off and the Cyprus issue being taken to *international forums*. Therefore, the natural process of inter-communal dialogues have started to develop in the presence of the EU rather than the UN.

Based on this fact, this research consists of three main sections. In the first section, the mission undertaken by the UN to maintain world peace has been addressed, in the second section the sanction power of the Security Council in the resolutions it adopts has been observed and in the third and final section, an analytical evaluation of various resolutions adopted in regards to Cyprus by the UN has been made.

Key Words: Cyprus, United Nations, Security Council, Ghali Plan, Federation.

Giriş

Bütün insanlığa tarif edilmez acılar çektiren ve etkileri inanılmaz olan dünya genelindeki savaşlarından korumak, temel insan haklarına saygı duymak, insan kişiliğinin onur ve değerine, büyük devletlerle küçük devletlerin hak eşitliğine dayalı yeni bir dünya düzeni kurmak, adaletin korunmasına ve antlaşmalardan doğan yükümlülöklere saygı göstermek, geniş özgürlük içinde daha iyi yaşama koşulları sağlamak, sosyal yönden gelişime yardımcı olmak ve bunlara ulaşabilmek için çaba harcamak, ulusların kendi arasında barışı ve güvenliğı korumaya yönelik güçlerini birleştirmek, gereksiz yere silahlı kuvvetlerin kullanılmamak, tüm halkların ekonomik ve sosyal yönden ilerlemesine katkı sağlamak ve bununla ilgili uluslararası kurumlardan yararlanmaya yönelik çabalara katılmak için birtakım ölkeler, Amerika'nın San Francisco kentinde toplanarak

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013



Birleşmiş Milletler Antlaşması'nı imzalamışlar ve '*Birleşmiş Milletler*' (BM) adıyla yeni bir uluslararası örgüt kurmuşlardır.

Birleşmiş Milletler Konferansı'nın sonucunda ise *Birleşmiş Milletler Antlaşması*, 26 Haziran 1945 tarihinde imzalanıp yürürlüğe girmiştir. Dolayısıyla BM, dünya barışını korumak ve güvenliği sürdürmek maksadıyla bağımsız devletleri bir araya getiren tek uluslararası teşkilat olarak hayata geçmiştir. Esasında '*Birleşmiş Milletler*' terimi, ilk kez Amerika Birleşik Devletleri Başkanı Franklin D. Roosevelt tarafından kullanılmıştır. İlk resmi kullanım ise 1 Ocak 1942 tarihinde gerçekleşmiş ve yirmi altı ülke temsilcisinin imzaladığı BM beyannamesiyle kayda geçmiştir.¹

Şu bir gerçek ki, BM'nin kurulma fikri, ilk olarak İkinci Dünya Savaşı sırasında (1939-1945) ortaya çıkmıştır. Savaşa son veren galip devletlerin liderleri, ileride meydana gelebilecek savaşları önlemek ve barışı sağlamak amacıyla bir sistemin kurulmasına ihtiyaç duymuşlardır. Ancak bunun için tüm ulusların bir arada bulunabileceği uluslararası bir örgütün kurulmasıyla mümkün olabileceği fikri hâsıl olmuştur. Dolayısıyla bu fikre dayanarak yeni bir teşkilâtlanma yapıyla BM'nin temeli atılmıştır.

Aslında buna benzer bir kuruluş, daha önceleri *Milletler Cemiyeti* adı altında kurulmuş ve Birinci Dünya Savaşı'nı müteakiben 1919 yılında hayata geçmiştir. Buna göre Milletler Cemiyeti'nin amacı, dünya barışını temin etmektir. Lakin bu Cemiyet, yeterli katılım sağlanamadığı ve bu fikrin ilgili ülkeler tarafından benimsenmemesi nedeniyle başarıya ulaşmamıştır.² Üye olan diğer ülkeler ise bir süre sonra Cemiyet'ten ayrılmışlar ve bu oluşum, istenilen amaca ulaşamamıştır. Buna karşın Cemiyet, uluslararası bir kuruluş oluşturma fikrini hep canlı tutmuştur. Bu fikir, ancak İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra hayata geçebilmiştir.

Dolayısıyla denebilir ki *Birleşmiş Milletler*, dünya barışını korumak, güvenliği sağlamak ve uluslararası arenada ekonomik, toplumsal ve kültürel işbirliği oluşturmak için kurulan uluslararası bir teşkilat olarak da ele almak mümkündür. Buna göre BM'yi, dünyadaki bütün ülkeler arasında adaleti, güvenliği, ekonomik kalkınmayı ve sosyal eşitliği sağlamayı amaç edinmiş küresel bir kuruluş olarak tanımlamak yerinde olacaktır. Hâl böyle olunca uluslararası ilişkiler disipliniinde evrensel düzeyde *kuvvet kullanımını* yasaklayan ilk kuruluş olarak *Birleşmiş Milletler*'i, antlaşma ise *Birleşmiş Milletler Antlaşması*'nı göstermek yerinde olacaktır.

Kurulduğu yıllarda 51 olan üye sayısı ise bugünkü zaman dilimi içinde 198'e kadar çıkmıştır. Teşkilat yönetimiye, özellikle New York'ta bulunan genel merkezinden yürütülmekle beraber, her yıl üye ülkelerle düzenli olarak yapılan toplantılar bu merkezde gerçekleştirilmektedir.

BM, yapısal olarak birtakım idarî bölümlere ayrılmıştır. Buna göre *Genel Kurul*, *Güvenlik Konseyi*, *Ekonomik ve Sosyal Konseyi*, *Yönetim Konseyi*, *Genel Sekreterlik* ve *Uluslararası Adalet Divanı* olarak sınıflandırmak mümkündür. Ancak teşkilatın en gözdeki mercii, *Genel Sekreterlik* ise de en önemli kurumu *Güvenlik Konseyi*'dir.

Aslında BM, ülkeler arasında anlaşmazlığı ortadan kaldırmak, ileriki zamanlarda meydana gelebilecek ve güvenliklerini tehdit edebilecek bir savaşın önüne geçebilmek amacıyla ortaya atıldığından, örgütün yapısında Güvenlik Konseyi'nin ağırlığı belirgindir. Buna göre Güvenlik Konseyi, ilk başta *on bir* üyeden oluşmaktaysa da daha sonra üye sayısı *on beşe* çıkmıştır. Bu üyelerden beşi *daimi üye* statüsünde ve mutlak '*veto*' hakkına sahiptirler. Buna göre ABD, Rusya,

¹ San Francisco Konferansı'nda bulunanlar, Birleşmiş Milletler Antlaşması'nın imzalanmasından bir kaç hafta önce hayatını kaybeden Başkan Roosevelt'in anısına '*Birleşmiş Milletler*' teriminin kullanılmasını uygun görmüşlerdir. Buna göre müttefik devletler, kendilerini "*United Nations Fighting Forces*" olarak tanımlamışlardır. Bunun için bkz... http://www.unicankara.org.tr/everything_Turkish_final.pdf, Erişim Tarihi (E.T.): 20.1.2013.

² Örneğin ABD, bu Cemiyet'e hiç katılmamıştır.

Çin Halk Cumhuriyeti, Birleşik Krallık ve Fransa, İkinci Dünya Savaşı'nın galip devletleri olarak daimi statüde bulunmaktadır.

Güvenlik Konseyi'nde karar alabilmek içinse 9/15 oranı gerekli olup, daimi üyelere herhangi birisinin aksi yönde oy kullanmaması gerekmektedir. Ancak BM içtihatlarına göre Güvenlik Konseyi karar alırken veto yetkisine sahip üyelere biri veya birkaçının oylamaya katılmaması bu üyelerin kararı veto ettiği anlamına gelmemektedir. Ayrıca daimi üyelerin çekimser kalmaları da aynı sonucu vermektedir.

Konsey'in 10 geçici üyesiye iki yıllık bir süre için seçilmektedirler. Buna göre Türkiye, 2009-2010 yıllarında iki yıllığına geçici üyelik yapmıştır. Geçici üyelik süreci, 1 Ocak'ta başlamakta ve takip eden yılın 31 Aralık'ta sona ermektedir. Ancak üyelik seçimlerinde, *coğrafik denge* esas alınmaktadır.

Bütün bunlar bir yana Güvenlik Konseyi'nin görevleri daha önemlidir. Zira Güvenlik Konseyi'nin misyonu BM'nin amaç ve ilkelerine uygun biçimde barışı korumak ve güvenliği sağlamaktır. Bunun dışında uluslararası anlaşmazlığa yol açabilecek her türlü çatışmayı soruşturmak, uluslararası anlaşmazlık konularında anlaşma koşullarını önermek, silahlanmayı denetlemek için kurallar hazırlamak, barışa karşı bir tehlike veya saldırı olup olmadığını araştırmak ve saldırgan taraflara karşı askerî birlikler kurarak önlemler almaktır.

Genel Kurul ise üye devletlerden oluşmaktadır. Buna göre *Genel Kurul*'daki her üyenin temsilci sayısı beşten fazla olamayacağı kararlaştırılmıştır. Genel Kurul'un görevleri arasında silahlı savaş ve silah denetimi konusunda önerilerde bulunmak, barış ve güvenliği etkileyecek görüşmeler yapmak ve üye ülkeler arasındaki ilişkileri bozan sorunların *barışçıl* yollarla çözümü için önerilerde bulunmak sayılabilir.³

Bu yönü BM, çok yönlü diplomasinin yürütüldüğü ve dünya çapındaki siyasal sorunların tartışıldığı başlıca forumlardan birisi olarak büyük ölçüde öneri niteliğinde kararlar aldığı görülmektedir (Tuncer, 1995:99). Bu kararlara uyulmaması durumunda ise öteki devletlerin ve dünya kamuoyunun olumsuz tepkisi ile karşılaşacağı düşünülmektedir. Ancak bu durum, devletlerin davranışlarını sınırlandıran manevî bir güç olmaktan öteye geçmemektedir. Dolayısıyla BM, bugünkü durumuyla, '*ulusal güç*' (Crabb, 1976:148) ögesinin başrolü oynadığı bir sahnede ve çıkarların aynı yönde olduğu alanlarda, ulusların oluşturduğu gönüllü topluluğun sınırlı bir aracı olarak karşımıza çıktığı görülmüştür.

Bu genel açıklamadan sonra bu araştırmada uygulanan yöntem konusuna gelince, konu esas itibarıyla süreç analizine dair bir yöntem uygulanmıştır. Dolayısıyla geleneksel hadise naklinin yerine, daha çok analitik tarih ikame edilmeye çalışılmıştır. Bu yöntemle, BM'nin Kıbrıs'la ilgili aldığı birtakım kararların özellikleri ve bunların siyasî ve stratejik değerlendirmeleri yapılmıştır.

1. BM'nin Dünya Barışının Korunması ile İlgili Prensipleri:

BM'nin dünya barışının korunmakla ilgili olarak dört ana prensibinin olduğu söylenebilir. Sırasıyla bunlar uluslararası barışı ve güvenliği korumak, uluslararası ilişkileri dostça geliştirmek, uluslararası ekonomik, sosyal, kültürel, insanî sorunların çözümünde işbirliği yapmak ve temel insan hak ve özgürlüklerine gerekli saygının gösterilmesini teşvik etmektir.

Buna göre BM, bünyesinde barındırdığı ve kendi sistemini oluşturan otuzu aşkın kuruluş aracılığıyla yukarıda belirtilen amaçlara ulaşmak için çaba sarfetmektedir. Hal böyle olsa da BM, bir *dünya hükümeti* veya *hükümetlerin hükümeti* olarak değerlendirmek mümkün değildir. Her şeyden önce BM, ulus devletler gibi yasa çıkaramamaktadır. Buna rağmen uluslararası

³ Bunun için bkz... http://www.unicankara.org.tr/everything_Turkish_final.pdf, Erişim Tarihi (E.T.): 20.1.2013.

anlaşmazlıkları çözmek ve insanlığı ilgilendiren konuklarda politikalar geliştirmek için en uygun ortamı sağlayan kuruluşların birisi olarak dikkat çekmektedir.

Bunun dışında farklı siyasî görüşlere sahip ve sosyal sistemleri birbirinden farklı olan BM'ye üye büyük-küçük veya zengin-yoksul tüm devletler, karar mekanizması içinde eşit oy hakkına sahiptirler. Bu yüzden BM, uluslararası sorunlara karşılıklı etkileşim ve ulusal çıkarların dengelendiği çözüm imkânları sunmaya çalışmaktadır.

Aslında BM sistemi, insan haklarına saygının artırılması, yoksulluk oranının düşürülmesi, salgın hastalıklarla mücadele edilmesi, çevrenin korunması için faaliyetlerini sürdürmeye çalıştığı görülmektedir. Ayrıca BM, uyuşturucu kaçakçılığı ve terörizmle mücadelede uluslararası düzeyde kampanyalar yürüttüğü de bilinmektedir.

Kısacası devletlerin uluslararası alanda ortak sorunlarının çözmek için teşkilâtlanma yoluna gitmeleri, uluslararası kuruluşların doğmasına neden olmuş ve bunun en büyük temsilcisi BM olarak görülmüştür.

Aslında bugün uluslararası kuruluşlar, birçok bakımdan ulus devletlerden çok daha zayıf olmasına rağmen, kendilerine sağlanan imkân ve tanınan yetkilerle birlikte, önemli işler başarmakta ve varlıklarını haklı çıkaracak faaliyetlerde bulunmaktadır. Bu yüzden uluslararası kuruluşlar, bugün itibarıyla uluslararası yaşantının kaçınılmaz bir ögesi durumuna gelmişlerdir. Gönlübol'un (1993:522) da ifade ettiği gibi uluslararası kuruluşlar, devletler arasındaki ilişkilere yeni yöntemler getirmekle birlikte, devletlerin politikalarını ahenkleştirerek görüşme zemini sağlamaktadırlar.

Bu bağlamda BM'nin de küresel bir organizasyon olduğu söylenebilir. Bu özelliği ile BM teşkilâtı '*devletler üstü*' olmaktan çok '*devletler arası*' (Gönlübol, 1993:536) bir kuruluştur. Nitekim teşkilât organlarından hiç birisinin yasama yetkisinin olmadığı, buna işaretler. Aslında bu durum, BM'nin uluslararası politikada etkili olamamasının başlıca nedenleri arasında sayılabilir. Zira BM'yi kuran üyeler, egemen ve galip devletlerden meydana gelmişlerdir. Bundan hareketle BM, egemen devletlerin bir çeşit *derneği* olduğu da söylenebilir. Dolayısıyla BM, ancak izin verildiği ve üyelerinin kabul ettiği müddetçe birtakım tedbirleri alabildiği görülmüştür (Padelford-Lincoln, 1962:494-495).

Aslında bu ifade bile, BM'nin tanımını yeniden irdelenebileceğini göstermektedir açısından yeterlidir. Buna göre BM, uluslararası barış ve güvenliği korumak, anlaşmazlıkların barışçı yollarla çözülmesine yardımcı olmak, insan haklarına saygılı olarak ekonomik, sosyal, fikrî ve insanî özellikteki sorunlarda işbirliği sağlamak (Deliceirmak, 1993:138) ırk, dil, din ve etnik köken farkı gözetmeksizin, bütün insanları savaş felaketinden korumak (Er, 1995:15), açık ve adaletli diplomatik ilişkiler sürdürmek (Tamçelik, 2008:57), devletlerin uluslararası hukuk kurallarına uymasını, savaşa başvurmamak için belli yükümlülükleri kabul etmesini sağlamak ve devletlerin antlaşmalara sadık kalmasını temin için görevli uluslararası bir kuruluştur (Kona, 1995:13).

Buradan da anlaşılacağı üzere BM teşkilâtının ilk ve en önemli görevi, uluslararası alanda barışın ve güvenliğin korunmasıdır. Nitekim Antlaşma'nın birinci maddesinin birinci fıkrasında, teşkilâtın önde gelen amacının bu olduğu açıkça belirtilmiştir.

Antlaşma'da barışın ve güvenliğin korunması konusunda başlıca iki tedbir alındığı görülmüştür. Buna göre Antlaşma, bir yandan üyelere "*uluslararası nitelikteki uyuşmazlıkların, uluslararası barışı, güvenliği ve adaleti tehlikeye sokmayacak biçimde ve barış yoluyla*" (md. 2, parag. 3) çözmeyi bir zorunluluk olarak yüklerken, öte yandan, üye devletlerin uluslararası ilişkilerde öteki devletlerin toprak bütünlüğüne ve siyasal bağımsızlığına saygılı olunmasını ve hiçbir biçimde tehdide ve güç kullanımına tevessül edilmemesini bir zorunluluk olarak yüklemektedir (md. 2/4). Aslında antlaşmanın bu iki ilkesi, öteki maddelerce esaslı olarak açıklanmış ve barışın korunması için gerekli mekanizmaların kurgulandığı görülmüştür.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013

Antlaşma'nın VI. bölümünde (md. 33-38), anlaşmazlıkların özellikle *barışçı* yollarla çözülmesi gerektiğine dair birtakım hususlar söz konusudur. Aslında bu bölümün en kritik hükmü 33. maddedir. Zira bu maddenin ilk fıkrasında “*uzaması, uluslararası barış ve güvenliğin korunmasını tehdit edebilecek nitelikte bir uyuşmazlıkta taraf olanlar, bu uyuşmazlığın çözülmesini her şeyden önce görüşme, soruşturma, arabulma, uzlaşma, tahkim ve yargı yollarıyla veya bölge kuruluş ve anlaşmalarına başvurarak ya da kendi seçenekleri başka barış yollarıyla aramalıdır*” (Tamçelik, 2008:58) şeklinde ifade edilmiştir.

Ne var ki antlaşma hükümleri, uyuşmazlıkta taraf olan devletlere, uyuşmazlıklarını barışçı yollarla çözme zorunluluğunu yüklemişse de herhangi bir çözüm yöntemini benimsemelerini zorunlu kılmamaktadırlar. Dolayısıyla Genel Kurul'un yılda bir kez toplanmasına karşılık, Güvenlik Konseyi'nin barış ve güvenliğin korunması nedeniyle sürekli olarak toplanabilecek biçimde teşkilâtlandırılması da bundandır (md. 28).

Güvenlik Konseyi'nin yetkileri, Genel Kurul'un aksine, sadece uluslararası barışın ve güvenliğin korunması ile sınırlandırılmıştır. Antlaşma'nın 24'üncü maddesine göre Konsey, bu konularda ‘*sorumlu*’ başlıca organdır (Tamçelik, 2008:58). Öte yandan Genel Kurul'un tavsiyelerde bulunmasına karşılık, Güvenlik Konseyi, Antlaşma'nın 25'inci maddesine göre Teşkilât'ın tüm üyelerince uyulması zorunlu kararlar almak yetkisine sahip bulunması dikkat çekicidir. Böylece üye devletler, ‘*egemen*’ haklarında önemli bir kısıtlamada bulunarak, sahip oldukları bazı yetkileri Güvenlik Konseyi'ne bırakmışlardır (Gönlübol, 1993:543). Doğaldır ki Güvenlik Konseyi, bu yetkisini kullanırken Antlaşma'nın amaç ve ilkelerine uygun olarak davranmak zorunda oldukları düşünülmektedir (md. 24/2). Ancak Güvenlik Konseyi'nin alınan birçok kararda bu hususa dikkat ettiğini söylemek mümkün değildir. Özellikle bu kuruluşun, en etkili organı olarak bilinen Güvenlik Konseyi'nin beş daimi üyesinin kontrol altında girdiğini söylemek hiç de zor değildir.

Buna göre sadece bütün üyelerin temsil edildiği Genel Kurul'da, 12. maddede açıklanan şartlara göre birtakım konuları görüşebilmektedirler. Dolayısıyla Genel Kurul, teşkilât üyelerine ve Güvenlik Konseyi'ne sadece tavsiyelerde bulunabilecek konumdadır. Sözü edilen 12. maddedeki şartlara göre harekete geçmeyi gerektiren herhangi bir sorunun Genel Kurul'da görüşülmeden önce ya da görüşüldükten hemen sonra Güvenlik Konseyi'ne sunulması yönünde olacağı belirtilmiştir (Tamçelik, 2008:59). Hal bu merkezde olunca Genel Kurul, herhangi bir anlaşmazlık konusunda ve Güvenlik Konseyi istemedikçe tavsiyede bulunamayacağı ifade edilmiştir.

Anlaşılabileceği gibi BM teşkilâtının mutlak hakimi kesin olarak Güvenlik Konseyi ve burada veto hakkı bulunan, beş daimi üyesidir. Bundan dolayı Konsey'in demokratik bir yapıya haiz olduğunu söylemek pek de mümkün değildir (Deliceirmak, 1993:139). Zira BM'ye intikal eden konular, Güvenlik Konseyi'nin daimi üyesi olan devletlerin veto hakkı sebebiyle, istedikleri yönde çözülebilmektedirler. Bu sebeple uluslararası sorunlarda BM'den daha çok, daimi üyelerin görüşleri önem kazanmaktadır.

Şüphesiz ABD'nin etkinliği BM'de büyüktür. ABD, sorunların çözümü için hukukî dayanak olarak BM'den, müttefik desteği olarak da Güvenlik Konseyi'nin daimi üyesi olan Fransa, İngiltere ve etrafına toparlayabileceği diğer ülkelerden yararlanmayı tercih etmektedir (Tamçelik, 2008:59).

Adaletli ve hakka binaen çok önemli kararların alınamadığı BM'de, özellikle ABD ve müttefiklerince desteklenen kararlar alınabilmektedir. Bu yüzden Genel Kurul yetkisiz olduğu için Güvenlik Konseyi kullanılarak, küçük ülkeler, büyük ülkelerin istekleri doğrultusunda oy vermektedirler (İlhan, 1992:11). Ancak son zamanlarda BM teşkilâtının yapısı, fonksiyonları ve işlevsel boyutunun yeniden değerlendirilmesi için yoğun tartışmalar yapıldığı da bilinmektedir.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013



2. BM Güvenlik Konseyi'nin Aldığı Kararlarda Yaptırım Gücü:

BM Genel Kurul kararlarının (resolution) bağlayıcı bir yönü yoktur (Uluç, 1992:12). Genellikle bu kararların devletlere ve uluslararası kuruluşlara yönelik olanları 'tavsiye' niteliği taşıdığı da kabul edilmektedir (Tamçelik, 2008:59). Bir başka deyişle, bunlara mutlaka uymak zorunluluğu yoktur. Bugüne kadar birçok devlet, kendi çıkarlarına uygun düşmediği için bu kararlara uymamıştır. Buna karşın Teşkilât'ın iç düzenine yönelik kararlar, kimileri 'emredici' veya 'bağlayıcı' sayılmaktadırlar (Sar, 1966:45).

Antlaşma'nın V. bölümü, Güvenlik Konseyi'nin oluşumu, görevleri, yetkileri, oy ve yöntem işlemleriyle ilgilidir (md. 23-32). Özellikle ilk kurulduğu yıllarda Konsey'de beş daimi ve Genel Kurul'ca 2 yıl için seçilen 6 süreli üyelik vardır. Ancak BM üyelerinin sayısı hızla artınca, Aralık 1963'de süreli üyelerin sayısı 15'e çıkmıştır (Köni, 1995:50-51).

Özellikle bu konuyla ilgili olarak Antlaşma'nın 23., 27. ve 61. maddelerinde yapılan değişiklikler 17 Aralık 1963 tarihinde Genel Kurul'ca da kabul edilmiştir. Bu kararlar, 31 Ağustos 1965 tarihinde yürürlüğe girmiştir. 61. maddede yapılan yeni bir değişiklikle 20 Aralık 1971 tarihinde Genel Kurul'ca kabul edilmiş ve 24 Aralık 1973'de yürürlüğe girmiştir. 109. maddede yapılan bir diğer değişiklikle de 20 Aralık 1965 tarihinde Genel Kurul'ca kabul edilmiş ve 12 Haziran 1968 tarihinde yürürlüğe girmiştir. 23. maddede yapılan değişiklikle de Güvenlik Konseyi'nin üye sayısı on birden on beşe çıkartılmıştır.

Değiştirilmiş 27. maddeye göre Güvenlik Konseyi'nin usul yönündeki kararlarda dokuz üyenin olumlu oyuyla,⁴ diğer sorunlardaki kararların ise Güvenlik Konseyi'nin beş daimi üyenin oybirliğiyle olmak üzere dokuz üyenin olumlu oyları ile alınacağını⁵ öngörmektedir.

61. maddede yapılan ve 31 Aralık 1965 tarihinde yürürlüğe giren değişiklikle, Ekonomik ve Sosyal Konsey'in üye sayısı on sekizden yirmi yediye çıkartılmıştır. Aynı maddede daha sonra yapılan ve 24 Aralık 1973 tarihinde yürürlüğe giren değişiklikle, Konsey'in üye sayısı bir kez daha artırılmış ve elli dörde çıkartılmıştır. 109. maddede yapılan ve bu maddenin birinci fıkrasıyla alakalı değişiklik ise Antlaşma'nın gözden geçirilmesi amacıyla, Genel Kurul'un üçte iki çoğunluğunun ve Güvenlik Konseyi'nin herhangi dokuz üyesinin oylarıyla⁶ saptanacak yer ve tarihte Birleşmiş Milletler'de Genel Konferans düzenlenebileceği belirtmiştir.

Buna rağmen barış ve güvenliğin korunmasında BM'nin başlıca sorumlu organı olan Güvenlik Konseyi'nde alınan kararlar, genellikle daimi üyelerin hepsinin olumlu oyuyla ve 15 üyeden ise en az 9'unun müspet oyuyla alınacağı kararlaştırılmıştır. Ancak 52/3. maddede ise söz konusu yerel uyuşmazlıklara taraf olan üyenin oy veremeyeceği belirtilmiştir. Yönteme ilişkin kararlar ise daimi üyelerin oyu ne olursa olsun, 9 üyenin oylarıyla alınabileceği kararlaştırılmıştır (İsmail, 1998:9). Bunun dışında oturuma *katılmamak* ya da *çekimser* oy kullanmak, uygulamada oy sayıldığı bilinmektedir (Soysal, 1991:9).

Yukarıda da ifade edildiği gibi Güvenlik Konseyi'nin görevi, uluslararası barışı korumak ve güvenliği sağlamak da vardır. Özellikle daimi üyelerden her birinin, Güvenlik Konseyi'nde görüşülen herhangi bir konuyu veto etme hakkı vardır. Bu durumda Güvenlik Konseyi, veto edilen konu ile ilgili karar alamamaktadır. Konsey'in yönteme ilişkin konularda ise veto hakkı bulunmamaktadır. Dolayısıyla Güvenlik Konseyi, herhangi on üyenin olumlu oyuyla yöntem sorunlarında karar alabilmektedir (Tamçelik, 2008:60). Günümüzde gelişen bölgeler ve devletler göz önüne alınarak, Güvenlik Konseyi'nin daha etkin çalışabilmesi için daimi üye sayısını artırılmasına ilişkin tartışmalar ise devam etmektedir. Özellikle Konsey'de Almanya, Japonya,

⁴ Daha önce yedi idi.

⁵ Daha önce yedi idi.

⁶ Daha önce yedi idi.

Brezilya, Türkiye ve Arapları temsilen Suudi Arabistan'ın (Köni, 1995:51) daimi olarak temsil edilmesi istenmektedir.

Aslında Güvenlik Konseyi'nin bu kadar cazip olmasının sebebi, iki türlü yetkiyi aktif olarak kullanmasından kaynaklanmaktadır. Buna göre uluslararası anlaşmazlıkları barışçı yollarla çözme ve savaşın/saldırının önlenmesini ya da bastırılmasını sağlamaya yönelik faaliyetlerde bulunma yetkisinin olmasına dayanmaktadır.

Bunun dışında Güvenlik Konseyi'nin uyuşmazlıklar konusunda Barış Gücü göndermek veya üyelerin tedarik edeceği silahlı kuvvetlerle birlikte saldırgan ülkelere karşı askerî zorlama yolları kullanmaya varan yetkileri vardır. Askerî zorlama önlemleri, ilk olarak 1950'de Genel Kurul kararı ile saldırgan kabul edilen Kuzey Kore'ye uygulanmıştır (Köni, 1995:51). Güvenlik Konseyi, Soğuk Savaş döneminde Sovyetler Birliği-ABD çekişmesi yüzünden etkin olamamakla birlikte, Doğu ve Batı bloğu arasındaki dengeler, günümüzde daha az bir çatışma ortamına girilmesine yol açmıştır.

Barışın tehdidi, bozulması veya saldırı hâlinde BM'nin alacağı '*zorlama tedbirleri*', Antlaşma'nın VII. bölümünde (39-51'inci maddeler) yer almaktadır. Bu tedbirlerin alınmasıyla ilgili yetki, Antlaşma'nın 24. maddesi gereğince barış ve güvenliğin korunmasında '*sorumlu*' organ olan Güvenlik Konseyi'ne verilmiştir (Tamçelik, 2008:60). Ancak Güvenlik Konseyi, bu yetkisini kullanırken, BM'nin amaç ve ilkelerine uygun biçimde hareket etmesi gerekmektedir. Fakat bunu denetleyecek herhangi bir makamın da olmadığı malumdur.

Bunun en önemli istisnası, Antlaşma'nın VII. bölümündeki hükümlere göre Güvenlik Konseyi'nin bir devletin rızası olmadan, onu bağlayacak zorlama tedbirlere katılması yönünde karar alabilmesidir. Uyuşmazlıkların barışçı yollardan çözülmesi ile ilgili konularda ise Güvenlik Konseyi bağlayıcı karar alamamakta ve sadece tavsiyelerde bulunabilmektedir. Zaten Antlaşma'nın 2./7. dair hükümler, Teşkilât'ın yasama çalışmalarında bulunmasını imkânsız kılmaktadır (Gönlübol, 1993:537). Kaldı ki bu hükümler, BM'nin ilgili devletlerin millî egemenliğine giren sorunlarına karışması yasaklamaktadır.

Nihayet Antlaşma'nın birinci maddesinin, birinci paragrafının açık olmayan hükümleri dışında Antlaşma'ya, Teşkilât'ın organlarının uluslararası anlaşmazlıkları hukukî yollardan çözecekleri hakkında emredici bir hüküm konulmamış ve bu organların, sorunları siyasal yollardan çözmeleri serbest bırakılmıştır.

Antlaşma'nın 39. maddesine göre *barışın tehdidi, bozulması* veya *saldırı* hâlinde Konsey'in yapacağı ilk hareket, böyle bir durumun bulunup bulunmadığını belirlemektir. Bundan sonra Konsey, barış ve güvenliğin korunması ya da yeniden tesis edilmesi için tavsiyelerde bulunmakta veya karar almaktadır. Konsey'in tavsiye edeceği tedbirler ise Antlaşma'nın VII. bölümünde öngörülen *zorlama tedbirler* olarak ifade edilmektedir (Tamçelik, 2008:61). İşaret etmek gerekir ki, VII. bölüm altında alınan tüm tavsiyeler ya da kararlarda *veto* yetkisi kullanılabilmektedir.

Aslında Antlaşma'nın VII. bölümündeki hükümler, Konsey'in, *barışın bozulması* hâlinde üç tür tedbir almasını öngörmektedir. Buna göre geçici tedbirler, silahlı güçlerin kullanılmasını gerektirmeyen tedbirler ve silahlı güçlerin kullanılmasını gerektiren tedbirlerdir (Gönlübol, 1993:538). Uygulamada ise Güvenlik Konseyi, silahlı çatışmanın durdurulması, ateşin kesilmesi ve silahlı güçlerin geri çekilmesi gibi geçici tedbirle almıştır.

Antlaşma'nın 41. maddesine göre ise Güvenlik Konseyi, kararlarını yürütebilmek için silahlı güç kullanılmasını gerektirmeyen tedbirlerin alınmasını saptayabilir veya BM üyelerini bu tedbirleri uygulamaya davet edebilmektedir. Sınırlayıcı nitelikte olmamakla birlikte, 41. maddedeki zorlama tedbirlerin başlıcaları şu şekildedir. Bu tedbirlere göre ekonomik ilişkilerin, demiryolu,

deniz, hava, posta, telgraf, radyo ve diğer ulaştırma araçlarının *tamamen* veya *kısmen* kesilmesi ile siyasal ilişkilerin askıya alınması vardır.

Güvenlik Konseyi, 41. maddede belirtilen tedbirlerin yeterli olmayacağına hükmederse, uluslararası barışın ve güvenliğin korunması ya da yeniden kurulması için hava, deniz veya kara güçleri aracılığı ile gerekli her türlü teşebbüse geçebilmektedir. Bu teşebbüse abluka tedbirleri ve BM üyelerinin hava, deniz ve kara güçleri tarafından yapılacak başka hareket da dahil olabilmektedir. Bu hükmün yürütülebilmesi için 43. maddede bir BM gücünün kurulması için gerekli hükümler bulunmakla birlikte, bunların yerine getirilemediği birçok kez görülmüştür.

Esasında Güvenlik Konseyi'nin silahlı zorlamalara başvurabilmesi için böyle bir gücü kurabilmesi zorunluluğu yoktur. Zira üye devletlerin, alınmış olan silahlı zorlama kararına uymasıyla birlikte bu hükmün doğrudan yerine getirildiği düşünülmektedir. Nitekim Güvenlik Konseyi'nin tek silahlı zorlama deneyimi Kore sorunuyla yaşanmıştır. Özellikle Güvenlik Konseyi, 25 Haziran 1950 tarihinde *Kuzey Kore* güçlerinin *Güney Kore*'ye saldırması üzerine üye devletlerin elindeki imkânlarla göre Güney Kore'ye yardım için karar almıştır (Gönlübol, 1993:549).

Antlaşma'nın 37. maddesine göre devletler, eğer uyuşmazlıklarını kendi belirledikleri yollardan çözemezlerse, bunu Güvenlik Konseyi'ne sunacaklardır. Ancak ilgili devletlerin uyuşmazlığı BM organlarının önüne getirmemeleri hâlinde, başka bir devlet de bunu yapabilecektir. Bir uyuşmazlık BM organları önüne getirildikten sonra ise bu uyuşmazlığın hâlli için alınan tedbirler, organın görev ve yetkilerine, üyelerin davranışlarına, sorunun hâlli için izlenen yöntem vb. durumlara göre değişmektedir. Bir uyuşmazlık Güvenlik Konseyi'ne ya da Genel Kurul'a getirilirse, her şeyden önce, sorunun gündeme getirilip getirilmemesi tartışılmaktadır. Ne var ki sorunun gündeme getirilmesi bile birçok kez itiraza şamil olmuştur. Özellikle itiraz nedenleri, sorunun bir devletin millî egemenliğine giriyor olması, BM'de görüşülecek nitelikte olmaması, Teşkilât'ın alacağı kararların sorunun hâllini kolaylaştırmayacak olması veya taraflar, Antlaşma'nın 33. maddesinde belirtilen "*kendi seçecekleri*" barışçı çözüm yollarını tüketmemiş olmasıdır (Gönlübol, 1993:549).

Aslında sorunların, ilgili tarafların isteklerince BM organlarına getirilme sayısı oldukça azdır. Sorun gündeme konulduktan sonra uyuşmazlığa taraf olan devletler, genel nitelikte birer konuşma yaparak, sorun hakkında görüşlerini açıklama yolunu tercih etmektedirler. Bundan sonra Genel Kurul ya da Güvenlik Konseyi, sorun ile ilgili olayların hukukî durumlarının saptanmasına karar verebilmektedirler. Eğer bazı olayların tespiti gerekiyorsa, soruşturma komisyonları kurulabilmektedir. Bu komisyonlara, kimi durumlarda görüşme yapabilme yetkisi de verilmektedir. Bu gibi durumlarda komisyonlar, bir nevi *arabuluculuk* görevini yapmış sayılmaktadırlar. Eğer hukukî bir durumun açıklanması gerekiyorsa, Genel Kurul ya da Güvenlik Konseyi, Uluslararası Adalet Divanı'ndan danışma görüşleri isteyebilmektedir. Uyuşmazlık tehlikeli bir durum gösteriyorsa ya da silahlı bir çatışma hâlini almışsa, çözüm yolları aramaya başlamadan önce, taraflar arasındaki ilişkilerin daha fazla bozulmasını önlemek ve uzlaştırmayı kolaylaştırmak için geçici tedbirler almayı yararlı görebilmektedir.

Görüldüğü gibi bütün bunlar Güvenlik Konseyi'nin bir dizi karar almasını zorunlu kılmaktadır. Güvenlik Konseyi, kendi yaptırım gücünü ortaya koyabilecek birçok karar almışsa da bunların tam manası ile gerçekleştiğini iddia etmek mümkün değildir. Zira BM Güvenlik Konseyi, 22 Kasım 1967 tarihinde oy birliği ile kabul ettiği bir kararda "*İsrail silahlı kuvvetlerinin, işgal ettiği topraklardan çekilmesine*" (El-Obaidi, 1995:22) ilişkin karar alması buna örnek gösterilebilir.⁷

⁷ Bilindiği gibi İsrail, Mısır'dan Sina ve Gazze bölgesini, Ürdün'den Batı Şeria ile Doğu Kudüs'ü ve Suriye'den de Golan tepelerini ele geçirmiştir. Bunun üzerine Güvenlik Konseyi, 242 sayılı kararıyla savaş öncesi sınırlara dönülmesini istemiştir (Soysal, 1991:15). Ancak bu karar, Mısır toprakları (Sina) dışında bugüne değin yerine getirilmiş değildir.

Aynı durum Yugoslavya bunalımında da ortaya çıkmıştır. Bilindiği üzere Bosna-Hersek, BM üyesi bağımsız bir devlettir. Sırlar, 1992 yılında saldırıya geçerek, Bosna-Hersek'i işgal etmişlerdir. Bu olaya el koyan BM Güvenlik Konseyi, 6 Mayıs 1993 tarih ve 824 sayılı kararı ile Gorejde, Biliac, Tuzla, Saraybosna, Zepa ve Srebrenica'yı güvenli bölge ilân edilmiştir.⁸

Aslında Bosna-Hersek'te meydana gelen hadiseler oldukça düşündürücüdür. Zira BM, bu gibi çatışma ve katliamları durdurmak için kurulmuş bir teşkilâttir. Ancak meydana gelen olaylar, yıllardır “*insan hakları vardır ve biz bunun koyucusuzuyuz diyen*” (Denktaş, 1993:47) BM'nin, Bosnalıları⁹ hiçbir şekilde kurtaramadığı görülmüştür.

Günümüzde Bosna-Hersek'te vukuu bulan çatışmaların önlenmesi konusunda Güvenlik Konseyi'nin etkisiz kalmasının nedeni, Sırp tarafını tutan Rusya Federasyonu'nun (Köni, 1995:51) veto gücü olduğu kadar, Sovyetlerin çöküşünden sonra gelişmekte olan ülkeleri önemsemeyen Batılı devletlerin davranışlarının da büyük rolü vardır. Buradan da anlaşılabileceği gibi BM kararları, yaptırım gücünden yoksun olduğu için alınan kararlar etkin ve sonuç verici olmaktan oldukça uzaktır. Bu da ardı ardına birçok benzeri kararın almasına yol açmıştır.¹⁰

Esasında yukarıdaki ifadeler, BM hakkında birtakım görüşlerin ortaya çıkmasına neden olmuştur. Kimileri, Güvenlik Konseyi kararlarının en önemli yanı, bu kararların üye devletlerce uygulanmasının zorunlu olduğunu iddia etmişlerdir (Sedes, 1998:9). Şayet bu kararlar uygulanmazsa, tıpkı Irak'ta olduğu gibi BM'nin yaptırım hakkının doğacağını belirtmişlerdir. Kimileri ise BM'yi hiçbir yaptırım gücü olmayan kararlar alan uluslararası bir teşkilât olarak görmüşlerdir (Safire, 1995:17). Ancak her ne olursa olsun BM kararlarının manevî doyuruculuğu yanında, pratik değeri de vardır. Çünkü BM kararları olmamış olsaydı, bugün, uluslararası alanda kabul edilen bağımsız bir ‘*Kıbrıs Devleti*’nden söz etmek mümkün olmayacaktır. Hatta BM'nin kararlarının, Kıbrıslı Rumların millî davalarını bir kalkan gibi kutsadığı bilinmektedir. Özellikle Kiprianu'nun dediği¹¹ gibi, BM kararları, Kıbrıs sorununun çözümü için gerekli çerçeve ve zemini içermekte ve bunların uygulanmasında ısrar etmek, millî çıkarlara uygun düşmektedir. Fakat aynı BM, aldığı bir kararla KKTC'nin ‘*yasadışı*’ bir devlet olduğunu dünya kamuoyuna duyurmuştur (Tamçelik, 2008:64). Bu ‘*yasadışılık*’ meselesi, vaktiyle BM Güvenlik Konseyi'nden, Amerikalılar ve İngilizlerin baskısıyla çıkartılmıştır. Oysa bir şeyin ‘*yasadışı*’ olup olmaması, ancak bir mahkeme kararıyla tespit edilebilmektedir. Hâlbuki BM Güvenlik Konseyi, siyasî bir organdır. Hukukî bir organ değildir (Ünal, 1998:12). Ancak bir yargı organıymış gibi Güvenlik Konseyi'nden böyle bir karar çıkartılması oldukça manidardır. Özellikle Güvenlik Konseyi bu kararı kabul ettiği bir sırada SSCB'nin BM'deki temsilcisi O.A. Tryanovski, Türklerle Yunanlar arasındaki ihtilafın dıştan müdahalelerle çözümlenemeyeceğini ifade etme ihtiyacını hissetmesi önemli bir tespittir (Gasimov, 2000:349).

⁸ Bu karara göre adı geçen bölgelerdeki halk, silahlarını BM'ye teslim edecek ve buna karşılık BM de Sırları kesin olarak güvenli bölgelere yaklaştırmayacaktır. Halk, BM'ye silahlarını teslim etmiştir. Ancak BM, gerekli önlemleri alınmadığı için güvenli bölgeler bir bir Sırların eline geçmiştir. BM'nin bu ihmali, buralarda büyük bir katliam yaşanmasına neden olmuştur. Bunun için bkz... Er, 1995:15.

⁹ Bosnalı mültecilerden biri, “kızlarımın ırzına geçilmesine, arkadaşlarımızın boğazlanmasına seyirci kalan BM'ye madalya vereceğiz” diyerek bu tepkisini dile getirdi. Bkz... “19 Bin Boşnak Kayıp”, Yeni Yüzyıl Gazetesi, 19 Temmuz 1995, No:78556, s. 15.

¹⁰ Örneğin 15 Aralık 1991 tarih ve 724 sayılı karara göre Yugoslavya'ya silah ve askerî ambargo uygulanmasına karar verilmiştir. Bununla birlikte BM Barış Gücü kuvvetlerinin yerleştirilmesi için Yugoslavya'ya askerî personel gönderilmesi, bu ülkeye konulan silah ambargosunun denetlenmesi maksadıyla bir komite kurulması ve BM üyelerinin durumu tırmandırılmaları yönünde uyarılması karara bağlanmıştır. Bunun için bkz... Koruyucu, 1994:46.

¹¹ “Spiros Kiprianu'nun Önemli Konuşması”, Eleftherotipia Gazetesi, 22 Temmuz 1987, No:852, s. 1-9; “Rum Basın Özetleri”, Türk Ajansı Kıbrıs (TAK), Özel Sayı, 22 Temmuz 1987, s. 1-9.

3. BM'nin Kıbrıs'la İlgili Aldığı Bazı Kararların Analitik Değerlendirmesi:

Çok yanlı diplomasinin yürütüldüğü ve dünya çapındaki siyasal sorunların tartışıldığı başlıca forumlardan biri olan BM, büyük ölçüde öneri niteliğinde kararlar alan bir teşkilattır (Tuncer, 1995:99). Bu kararlara uyulmadığı durumlarda, öteki devletlerin ve dünya kamuoyunun olumsuz tepkisiyle karşılaşmaktadır. Ancak bu durum, ilgili devletlerin davranışlarını sınırlandıran manevî bir güç olmaktan öteye gitmemektedir. Dolayısıyla BM, 'milli güç' (Crabb, 1976:148) ögesinin başrolü oynadığı bir sahne veya çıkarların aynı yönde olduğu alanlarda, milletlerin oluşturduğu gönüllü topluluğun sınırlı bir aracı olarak karşımıza çıkmaktadır.

3.1. BM'nin Kıbrıs Meselesiyle İlk Kez Karşılaşması – Birinci Safha 1950 – 1954:

Yunanistan, İkinci Dünya Savaşı'nın sonundan itibaren Enosis'in en hararetli savunucusu olmasına rağmen, Kıbrıs meselesini, 1940'ların ikinci yarısındaki iç savaş ve müttefiklerini zorda bırakmamak gibi nedenlerden dolayı BM'nin gündemine getirmeyi uygun görmemiştir (Süha, 2001:306). Ama yine de Yunanistan, İngilizleri ve Amerikalıları, self-determinasyon ilkesine ve Enosis'e saygı gösterilmesi için ikna etmeye çalışmıştır. Ancak, İngilizler bu görüşü karşı çıkmışlardır.

Yunan Başbakanı Alexandros Papagos, İngiliz Dışişleri Bakanı Anthony Eden ile görüşmesi sırasında bu konuyu açtığında Eden, konu üzerine konuşmayı dahi reddetmiş ve Papagos'a İngiltere açısından Kıbrıs sorunu diye bir sorun olmadığını söylemiştir (Bitsios, 1975:40). O sırada Kition Piskoposu olan Makarios ise 'Etnarki' bürosunu kurarak Enosis kampanyasını başlatmıştır (Stravrinides, 1976:67). Çünkü Makarios, BM'nin eninde sonunda Kıbrıs'a kendi kaderini tayin etme hakkı vereceğine inanmıştır. Bu yüzden Makarios, 1950'deki Enosis plebisitinden sonra ilhak faaliyetlerini yoğunlaştırmıştır (İsmail, 1998:212). Bundan dolayıdır ki Makarios, Kıbrıs Rum milliyetçilerini İngiliz yönetimine karşı ayaklanmalarını tehir ettirmiştir (Xydis, 1996:8).

Yine de Yunanistan, Makarios'un, Kıbrıs sorununun BM gündemine getirilmesi yönündeki talebine karşı çıkmıştır. 1952'de Makarios, Yunan Başbakanı Sofokles Venizelos'u "BM'ye başvurmayı reddettiğiniz için sizi Yunan halkı önünde teşhir edeceğim" (Markides, 1977:124) diye tehdit ettiğinde, Venizelos, "istediğinizi yapabilirsiniz... Ama Yunanistan'ın dış politikasını dikte etmenize izin vermeyeceğim" (Markides, 1977:124) diyerek cevap vermiştir. Ama Atina, daha fazla direnemeyerek 1954 yılı sonunda Kıbrıs'ın kendi kaderini tayin etme hakkının tanınması için uluslararası bir karara imza atmıştır.

Sorunun Genel Kurul gündemine getirilmesi, 1954 yılına rastlamakla beraber, Yunanistan ve Kıbrıs Rum tarafının bu amaca yönelik çabaları daha önceki yıllara kadar uzanmaktadır. Nitekim kilisenin, 1950 yılı başlarında Enosis amacına yönelik olarak adada düzenlediği plebisitin sonuçları, kendi kaderini tayin ilkesinin 'Kıbrıs halkına' uygulanması isteğiyle, BM Sekreteryası'na sunulmuştur. Özellikle Yunanistan delegesi, Genel Kurul'un beşinci dönem görüşmeleri sırasında Birinci Komite'de konuya dolaylı bir biçimde değinerek, kendi kaderini tayin ilkesinin büyük imparatorlukların çıkarlarına zarar verip vermediğine bakılmaksızın uygulanmasını istemiştir (Xydis, 1966:7; Xydis, 1967:7). Bundan bir yıl sonra, 1951 yılının Ekim ayında BM Genel Kurulu'nun altıncı dönem görüşmeleri sırasında Makarios, Dördüncü Komite Başkanlığı'na bir protesto bildirisi göndermiş (Xydis, 1966:7), Yunan delegeleri ise Üçüncü ve Dördüncü Komitelerde resmen bu konuya değinmişlerdir (Xydis, 1967:7; Stephens, 1966:133; Erim, t.y.:6). Yunanistan, BM Genel Kurulu'nun 1952 yılındaki yedinci dönem görüşmeleri sırasında Üçüncü ve Dördüncü Komitelerde ve genel görüşmeler sırasında benzer görüşünü savunmuştur.¹² 1953

¹² BM'de Kıbrıs konusunda yapılan ilk tartışma, 1952 yılında, 3. Komisyonun 454. oturumunda cereyan etmiştir. Bunun için bkz... Tülümen, 1998:10.

yılında, Genel Kurul'un sekizinci dönem görüşmeleri sırasında Makarios, teşkilât sekreteryasına yeni bir memorandum sunmuştur.¹³ Bu arada Yunan temsilcisi de sorunu genel görüşmeler yolu ile halletmeyi arzuladıklarını belirterek, bu çerçevede herhangi bir gelişme sağlanmadığı takdirde konunun yeniden teşkilâta getirilebileceğini hatırlatmıştır (Xydis, 1967:9; Terlexis, 1968:119-120). Aslında Yunan Hükümetinin amacı, sorunu sadece İngiltere'yle müzakere ederek iyi niyet ilişkileri içerisinde halletmektir. Bununla beraber Yunanistan Başbakanı Papagos, 1953 sonbaharında Anthony Eden ile yaptığı görüşmenin ardından, İngiltere'nin bu katı tutumunu sürdürmesi hâlinde sorunu BM Genel Kurulu'na getireceğini açıklamıştır. İngiltere'nin olumsuz tutumunu sürdürmesi üzerine Yunanistan, 16 Ağustos 1954 tarihinde Kıbrıs sorununun "*halkların hak eşitliği ve kendi kaderlerini tayini ilkesinin BM'nin gözetimi altında Kıbrıs adası halkına uygulanması*" (Yearbook, 1954:94; Keesing's, 1952-1954:13775-13776) adı altında Genel Kurul'un gündemine getirilmesi için BM'ye başvurmuştur.

Esasında Rumlara göre Kıbrıs'ta tek bir halk vardır ve self-determinasyon hakkı tanınırsa, çoğunlukta olan Rumlar, bu haklarını *Enosis* yönünde kullanacaklardır (Tamçelik, 2008:66). Böylece siyasî bir hedef olan ilhak, gerçekleşmiş olacaktır.

Bu sırada Türk hükümeti, Yunanistan'ın Kıbrıs için BM'ye başvurusu karşısında, tam anlamıyla hazırlıksız bir durumda iken, diğer taraftan Papagos hükümeti kararlılıkla Londra'dan en geç 22 Ağustos 1954 tarihine kadar Kıbrıs'ı Yunanistan'a devretmesini istemiştir (Bağcı, 1990:103). Bu talebin duyulması üzerine Ankara hükümeti, Yunanistan'a BM'ye başvurmaması için ricada bulunmakta ve zamanın Dışişleri Bakanı Fuat Köprülü, Yunanlı meslektaşı Yoannis Politis'e "...birdenbire ortaya bir Kıbrıs sorunu çıkartmaktasınız. Sizden çok rica ediyoruz, bunu yapmayın, ... sizden Atatürk ve Venizelos'un büyük ızdıraplar pahasına, tarihi yenerek kurdukları Türk-Yunan dostluğu adına yalvarıyorum, hiç yoktan ortaya bir Kıbrıs sorunu çıkartmaktan vazgeçin. Bütün Türkiye, tek bir vücut hâlinde, dimdik önünüze çıkacaktır. Bu, Türk-Yunan dostluğunun sonu olacağını bilmelisiniz" (Bağcı, 1990:103; Hatipoğlu, 1997:310) şeklinde uyarıda bulunmuştur.

Yunanistan'ın bu başvurusu üzerine Genel Kurul, 24 Eylül 1954 tarihinde, Genel Komite'nin önerisine uyarak¹⁴ ve Kıbrıs sorunu ile ilgili bir karar alınmasının uygun olmadığını dikkate alarak, "*halkların eşit hakları ve kendi kaderlerini tayini ilkesinin Birleşmiş Milletler'in gözetimi altında Kıbrıs adası halkına uygulanması*" (Yearbook, 1954:96) adı altındaki maddenin, daha fazla ele alınmamasını istemiştir. Böylece NATO ülkelerinin muhalefeti sonucu, Yunanistan'ın bu çabaları başarısızlığa uğramıştır.¹⁵

Zaten Türkiye'nin BM temsilcisi Selim Sarper de BM'nin Kıbrıs sorunu ile ilgilenmemesi gerektiğini, bu mesele Britanya'nın iç işlerinden birisi olduğuna ve BM Temel Yasası gereğince, devletlerin iç işlerine müdahaleyi yasakladığına dikkat çekmiştir.¹⁶

Aslında Ankara için durumu temelinden değiştiren birinci şok, Yunanistan'ın BM'ye başvurusu olmuştur. Bu durum, artık Yunanistan'ın *Enosis*'i benimsediğini ve sorunu uluslararası düzeye çıkartma taktiğiyle kendi lehine halletmek istediğini göstermiştir (Bolukbasi, 1988:97; Bahcheli, 1990:124; Firat, 1998-1999:112-113; Stefanidis, 1999:207-228; Macmillan, 1971:663, 668, 669, 670).

¹³ General Assembly Official Records, Eight Session, 439th Plenary Meeting, s. 66.

¹⁴ General Assembly Official Records, Ninth Session, 447th Plenary Meeting, s. 60.

¹⁵ UN Official Records of The General Assembly, Ninth Session: Plenary Meetings 514th, 17 December 1954, s. 539.

¹⁶ General Assembly Official Records, Tenth Session, 521st Meeting, s. 59-66.

3.2. Genel Kurul'un Kıbrıs'la İlgili Kararları – İkinci Safha 1955 – 1990:

Yunanistan, 1955 yılında Londra Konferansı'ndan önce Kıbrıs sorununun BM X. Dönem Genel Kurul gündemine alınması için yeniden başvurmuştur. Konuyu inceleyen Genel Komite, sorunun gündeme alınmamasını kararlaştırarak, kendi önerisini Genel Kurul'a sunmuştur (Yearbook, 1955:77-78). Taraflar, Genel Kurul'daki müzakereler sırasında bir yıl önceki tezlerini aynen tekrarlamışlardır. Yunanistan, Genel Kurul'un sorunun görüşülmesini '*şimdilik*' kaydıyla erteleyen 814 (IX) sayılı kararından sonra durumda birtakım değişiklikler olduğunu belirtmiş, ancak İngiliz ve Türk temsilciler bunun böyle olmadığı ifade etmişlerdir.¹⁷ Sonuçta bu sorun, Türk-İngiliz temsilcilerin isteği doğrultusunda Genel Kurul'un gündemine alınmamıştır (Yearbook, 1955:78). Bunun üzerine Rumlar, Yunanistan ve kilisenin askerî, maddî ve manevî desteği ile 1 Nisan 1955 tarihinde tedhiş faaliyetlerine başlamışlardır. 29 Ağustos 1955 tarihinde ise İngiltere'nin çağrısı ile Londra'da Türkiye, İngiltere ve Yunanistan'ın katılımıyla Londra Konferansı toplanmıştır. Bu arada Yunanistan, 23 Temmuz 1955 tarihinde konuyu BM gündemine yeniden getirmişse (İsmail, 1998:213) de gündem maddesi olarak alınmamıştır.

Ertesi yıl Yunanistan, Makarios'un sürgüne gönderilmesinden birkaç gün sonra, 13 Mart 1956 tarihinde sorunun Genel Kurul gündemine alınması için yeniden BM'ye başvurmuştur (Yearbook, 1956:121). Fakat bir sonuç alamamıştır. Haziran 1956'da yinelenen Yunan başvurusu, bu kez kabul edilmiş ve Kıbrıs sorunu gündeme ilk kez alınmıştır. 18 Şubat 1957 tarihinde ise sorun, Genel Kurul'da ilk kez tartışılmaya başlanmıştır. 22 Şubat 1957 tarihinde ise Genel Kurul, Kıbrıs'la ilgili ilk kararı alarak, sorunun barışçı ve demokratik yollarla çözümü için İngilizlerle '*Kıbrıslılar*' arasında görüşmelerin başlamasını kararlaştırmıştır (İsmail, 1998:213). Aslında bu durum, İngiltere'nin de "*Kıbrıs sorununu uluslararası arenaya taşımama*" (Tamçelik, 2008:67) isteğinden vazgeçtiğinin bir göstergesidir.

Yunanistan, 12 Temmuz 1957 tarihinde sorunun Genel Kurul gündemine alınması için yine BM'ye başvurmuştur. Teklif, Genel Kurul tarafından kabul edilmiş ve konu, Birinci Komite'nin oturumlarında görüşülmüştür. Görüşmeler sırasında İngiltere temsilcisi, genel olarak '*üçlü*' görüşmeleri savunmuştur (Yearbook, 1957:73). Yunanistan temsilcisi, *Taksim* tezini eleştirerek, yayılcı emelleri olmadığını söylemiştir (Yearbook, 1957:73-74). Böylece Yunan hükümeti, Kıbrıs'ın giderek "*bağımsız Kıbrıs*"¹⁸ tezine yaklaştığını göstermiştir. Türkiye temsilcisi Selim Sarper ise yaptığı konuşmada, Yunanistan'ın kendi kaderini tayin etme ilkesini *Enosis* için savunduğuna değinerek (Sönmezoğlu, 2000:53), bu ilkenin her iki topluluğa da ayrı ayrı uygulanması gerektiğine ilişkin görüşünü yinelemiştir.

Yunanistan'ın self-determinasyon teklifine ilişkin olarak Birinci Komite'de yapılan oylamada, Orta Doğu ve Kuzey Afrikalı Müslüman ülkelerin, Varşova Paketi üyelerinin ve Latin Amerika ülkelerinin çoğunluğunun '*olumlu oy*' vermeleri, sorunun Genel Kurul'daki geleceği açısından oldukça kritik bir durum almasına neden olmuştur. Türkiye ve İngiltere'nin karşı çıktığı bu teklif ile ilgili oy dağılımı, gerek *Enosis*, gerekse *Taksim*'i dışlayan bir bakış açısının Genel Kurul'da giderek ağırlık kazandığını göstermiştir. Bu ortamı gayet iyi değerlendiren Makarios, sorunun BM Genel Kurulu'nun on üçüncü dönem toplantılarında ele alınmasından önce '*bağımsız Kıbrıs*' tezini ortaya atmıştır.

Bu durum, Yunanistan'ın 1958 Kasımında BM oturumundaki yenilgisinin ardından, barışçı çözüm için umutları aniden artırmıştır. Oturumdan hemen sonra Atina, çözüme müzakere yoluyla ulaşılması gerektiğini ifade etmiş ve BM'yi kullanarak, *Enosis*'e ulaşma fikrinden kısmen vazgeçtiğini açıklamıştır (Crawshaw, 1978:340; Bitsios, 1975:102). Aslında Yunanistan'ın politika

¹⁷ General Assembly Official Records, Tenth Session, 521st Meeting, s. 59-66.

¹⁸ Üstü kapalı olsa da 1954 yılında Hindistan tarafından önerilmiştir.

değişikliğine gitmesinin en önemli nedeni, İngiliz Hükümeti'nin 1958 sonunda Macmillan plânının tek taraflı olarak uygulamaya koymasındır (Macmillan, 1971:667-687; Ehrlich, 1974:20).

Sonuçta Kıbrıs sorunu, BM Genel Kurulu'nun gündeminden bir süreliğine de olsa kalkmış ve soruna yönelik girişimlerin ağırlığı BM'nin dışına çıkmıştır.

1960 yılında Kıbrıs Cumhuriyeti'nin kurularak BM'ye üye olmasından sonra Kıbrıs sorunu, 1965 yılının Aralık ayına kadar Genel Kurul'un gündemine gelmemiştir. Bununla beraber 1963 yılının sonlarında, adada baş gösteren toplumlararası çatışma çeşitli biçimlerde BM teşkilâtına, özellikle de Güvenlik Konseyi'ne yansımıştır. Bu gelişmelere bakıldığında, Kıbrıs Cumhuriyeti'nin başvurusu üzerine sorunun 1963 yılının Aralık ayında Güvenlik Konseyi'nin 1085. oturumunda tekrar gündeme gelmiştir (Yearbook, 1963:50-52).

Buna ilâveten Güvenlik Konseyi'nin 186 sayılı kararının giriş kısmında yer alan “ *tarafların 16 Ağustos 1960 tarihinde Lefkoşa’da imzalanmış olan anlaşmalar ile ilgili konumlarını dikkate alacak*” (Toluner, 1977:197) ifadesi, tarafların savunduğu tezler açısından bir denge olması gerektiğini göstermiştir. Ancak her şeye rağmen bu karar, ‘*ruhu itibariyle*’ Kıbrıs Cumhuriyeti ve Yunanistan’ın savunduğu tezlerle daha yakın bir nitelik taşınmakta (Toluner, 1977:198 vd), en azından sonraki yıllarda gelişen olaylar çerçevesinde bu tür bir konuma ulaştığı bir gerçektir. Nitekim bundan sonraki yıllarda, ortaya çıkan duruma ilişkin olarak Kıbrıslı Rumlar, genellikle bu kararda yer alan türden bazı ifadeler kullanmışlardır. Buna en iyi örnek 2077/1965 (XX) sayılı Genel Kurul kararıdır. Bunun dışında kararın 4. maddesi *Kıbrıs Devleti*’nin onayı ile adada BM Barış Gücü’nün kurulmasını tavsiye ederken, 7. maddesi ile Genel Sekreter’den bir arabulucu seçmesini istemiştir.

1965 yılında BM Genel Kurulu’nun aldığı 2077 (XX) sayılı kararın yankıları devam ederken, 1967 yılının Kasım ayı ortalarında, adadaki toplumlararası çatışmanın yeniden başlaması ve Rumların Türk köylerini işgal etmeleri üzerine Türk hükümeti, adaya müdahale kararı almıştır. Ancak Türk hükümeti, mühlet olarak verilen süre içerisinde Rumların işgal etmiş oldukları bölgeleri boşaltmaya başlamaları üzerine kararı uygulamaktan vazgeçmiştir (Ehrlich, 1974:105). Bununla birlikte Kıbrıs meselesi, 1965 yılının Aralık ayında alınan bu karardan sonra 1974 yılının Eylül ayına kadar Genel Kurul gündeminde hiçbir şekilde yer almamıştır (Sönmezoğlu, 2000:143).

Bu sırada Başpiskopos Makarios, Acheson Plânı’nın ortaya koyduğu değişiklik şansını bir fırsat olarak değerlendirmiştir. Bunun üzerine Makarios, sorunun X. Genel Kurul gündemine alınması için BM’ye başvurmuştur. Aslında bu bile Makarios için diplomatik anlamda önemli bir başarıdır.

Ardından Yunanistan, Türkiye’nin 14 Ağustos 1974 tarihindeki ikinci harekâtından sonra ABD’nin bu müdahaleye engel olmadığı gerekçesiyle NATO’nun askerî kanadından çekildiğini açıklamıştır (Evriviades, 1981:219). Bundan böyle Yunanistan, sorunun başta BM Genel Kurulu olmak üzere uluslararası platformlarda çözülmesi gerektiği tezini savunmaya başlamıştır. İlk başta olmasa da daha sonraları Türkiye de sorunun BM Güvenlik Konseyi tarafından ele alınması konusunda (Sönmezoğlu, 1995:72) gayret sarfettiği görülmüştür (Yearbook, 1974:256-296).

Bunun üzerine BM Genel Kurulu’nda konuyla ilgili görüşmelere başlanmış ve 20 Kasım 1979 tarih ile 34/30 sayılı yeni bir karar alınmıştır. Bu karara göre toplumlararası görüşmelerin devamı ısrarla vurgulanmış ve iki doruk anlaşmasının tüm yönlerinin dikkate alınması gerektiği vurgulanmıştır. Türk tarafı ise mevcut Rum yönetimini, *Kıbrıs Cumhuriyeti* olarak görülmesini ve egemenliğini, Kıbrıs Türk Federe Devleti’ni (KTFD) de içine alacak bir şekilde genişletilmesinden söz edilmesinden dolayı kabul edilmesinin mümkün olamayacağını belirtmiştir. Zira Türk tarafına göre sorunun iki bölge federal bir çözüme ulaşılması için Doruk Anlaşmalarına dem vururken, öte yandan Rum yönetiminin *Kıbrıs Cumhuriyeti*’ni temsil ettiğinin ileri sürülmesi ve tüm Cumhuriyet

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013



toprakları üzerindeki egemenliğinin kabul edilmesi büyük bir çelişkidir. Bu tür bir yaklaşım, Türkiye'nin BM'deki Büyükelçisi konumundaki Coşkun Kırca'nın da ifadesiyle Rum tarafına, "toplumlararası görüşmeleri sabote etme" (Özgür, 1992:69) imkânı vermiştir.

Kaldı ki bu sırada Genel Kurul'da Kıbrıs sorunu tartışılırken, Kıbrıs Türk toplumuna ait herhangi bir temsilcinin veya bir uzmanın konuşmasına izin verilmemesi de dikkat çekicidir. Kıbrıs Türk temsilcisi, sadece Genel Kurul'a bağlı Özel Siyasal Komite'de görüşlerini sunabilmiştir. Dolayısıyla Genel Kurul'da, konuyla ilgili olarak Kıbrıs Türk tarafına söz hakkı tanımamış ve tek yanlı karar alma yoluna gitmiştir. Bu nedenle bazı Türk yazarların (Necatigil, 1986:74) dediği gibi, Genel Kurul'ca alınan kararların, Kıbrıslı Türkleri bağlamadığı dile getirilmiştir.

1980, 1981 ve 1982 yıllarında, Genel Kurul'da Kıbrıs sorununa ilişkin olarak özel nitelikli bazı konular¹⁹ (Yearbook, 1981:346; Pollis, 1991:43-48) dışında bir karar alınmamıştır. 1980 yılında sorun, Genel Kurul'un gündeminde yer almakla beraber, bu sıralarda Kıbrıs'taki taraflar arasında sürdürülen toplumlararası görüşmelerde Denктаş ile Kiprianu arasında varılan mutabakat uyarınca ve Genel Sekreter'in konuya ilişkin çabalarına zarar vermemek amacıyla herhangi bir karar alınmamıştır (Necatigil, 1985:54-55).

Yunanistan'da Andreas Papandreu'nun liderliğinde PASOK'un iktidara gelmesinden sonra Atina, konuyu yeniden uluslararasılaştırmaya çalışmıştır. 1983 yılında, bir grup bağlantısız ülke²⁰ tarafından hazırlanan ve Rum tarafının görüşlerine oldukça yakın bir karar taslağı, Genel Kurul'da kabul edilmiştir (Yearbook, 1983:245-248). 3212 (XXIX) sayılı Genel Kurul ve 365 (1975) sayılı Güvenlik Konseyi kararlarının teyit edildiği karar metninde, adadaki bütün "işgal kuvvetlerinin, acilen çekilmesi, arzu eden göçmenlerin evlerine dönebilmeleri" (Tamçelik, 2008:70) gerektiği belirtilmekte ve adanın silahsızlandırılması görüşü desteklenmektedir. Ayrıca kararda, *Kıbrıs Cumhuriyeti*'nin egemenliği, bağımsızlığı, toprak bütünlüğü, birliği ve bağlantısızlığı vurgulanmış ve buna dayalı "*Kıbrıs Cumhuriyeti halkı*" ifadesi kullanılmıştır.

BM Genel Kurulu'nun 13 Mayıs 1983 gün ve 37/253 sayılı kararı, tamamıyla Rum tezini destekleyen kararlar arasında en önde gelenlerdendir. Bu karar, sanki Kıbrıs'ta bir halk varmış ve Türk toplumu, bir *azınlık*miş izlenimi vermektedir. Kararda, işgal kuvvetlerinin çekilmesi, göçmenlerin serbestçe evlerine dönmesi, Kıbrıs sorunu konusunda uluslararası bir konferans düzenlenmesi öngörülmekle beraber, Kıbrıs Rum yönetiminin Kıbrıs'ın tüm toprakları üzerinde egemenlik ve kontrol hakkının bulunduğu işaret edilerek, bu hakkın sağlanmasında tüm devletlerin Kıbrıs Rum yönetimine yardımcı olmaları ve destek sağlamaları için çağrıda bulunulmuştur. Genel Kurul'un bu kararına göre toplumlararası görüşmeler, BM kararları ve doruk toplantılarında belirtilen ilkeler çerçevesinde yürütülmesi istenmiştir. Bunun yanı sıra fiilî durumun, Kıbrıs sorununa bulunacak nihai bir çözümü hiçbir şekilde etkilememesi de istenmiştir.

Ne var ki Genel Kurul'un bu kararı, Kıbrıs Türk yönetiminde aksi bir tesir yapmıştır (Necatigil, 1986:75). Böylece self-determinasyon hakkını kullanan Kıbrıs Türk toplumu, 15 Kasım 1983 tarihinde *Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti*'ni ilân etmeye karar vermiştir.

Bundan sonra 1984, 1985 ve 1986 yıllarında, konunun Genel Kurul gündeminde yer almadığı görülmüştür. 1987 yılındaki 41. dönem Genel Kurul gündeminde yer alan konuya ilişkin olarak Kıbrıs Rum Yönetimi, çözüm için uluslararası bir konferans toplanması önerisi ile birlikte, Genel Sekreter'in himayesinde devam eden toplumlararası görüşmelerden pek söz etmeyen ve geçen yıllara oranla daha sert bir karar taslağı sunulduğu tespit edilmiştir.²¹ Aslında bu taslak, 'Bağlantısızlar Kıbrıs Temas Grubu' tarafından da sert bulunmuş ve sorunun çözümü için tek yolun

¹⁹ Sadece kayıp kişilerin konusunda kararlar alınmıştır.

²⁰ Bunlar sırasıyla Cezayir, Küba, Guyana, Hindistan, Mali, Sri Lanka ve Yugoslavya'dır.

²¹ Cumhuriyet Gazetesi, 19 ve 21 Ekim 1987.

'uluslararası konferans' olduğu iddiası eleştirilmiştir. Sonuçta Rum tarafı, tasarımı Temas Grubu'nun arzusu doğrultusunda yumuşatmaması üzerine, konuya ilişkin herhangi bir kararın alınamamasına neden olmuştur.

3.3. Güvenlik Konseyi'nin Kıbrıs'la İlgili Aldığı Bazı Kararlar (1964 – 1992):

Güvenlik Konseyi'nin yaklaşık 35 yıllık süre zarfında Kıbrıs'la ilgili olarak aldığı pek çok karar vardır. Sözen'in (2000:89) de belirttiği gibi bunların hemen hepsi kalıcı ve kesin bir çözüme ulaştırmaktan çok uzaktır. Ne var ki Bitsios'un (1975:147) da ifade ettiği gibi BM, Kıbrıs meselesi ile ilgili aldığı kararların sayısı, bu meseleye ne kadar çok önem verdiğini göstermesi açısından dikkat çekicidir. Aslında BM'nin bu meseleye karşı ilgisi, Küba veya Suez meselesi (Moran, 1998:18) gibi, bölge barışını tehdit eden bir problem olmasındandır. Buna göre Güvenlik Konseyi, 1964'ten 1992 yılının sonuna kadar 88 adet karar²² aldığı tespit edilmiştir.

Güvenlik Konseyi'nin soruna ilişkin olarak 1964'ten 1974 yazına kadarki dönemde aldığı kararlar, genellikle Kıbrıs'ta bulunan Barış Gücü'nün görev süresinin uzatılması veya benzer konulara ilişkin esasları içermektedir (Sönmezoğlu, 2000:143). Bu kararların bir diğer özelliği de daha önceki kararlara atıfta bulunan bir nitelik taşımasıdır (Tamçelik, 2008:71). Bununla birlikte Güvenlik Konseyi'nin ele aldığı kararların en önemlileri şu şekilde sıralamak mümkündür.

3.3.1. 186 (1964) Sayılı Güvenlik Konseyi Kararı:

Kıbrıs meselesi, 1964-1965 yıllarında Konsey'in gündeminde yer alan başlıca konulardan birisidir. Bununla birlikte Güvenlik Konseyi, soruna ilişkin olarak 186 (1964), 187 (1964), 192 (1964), 194 (1964), 198 (1964), 201 (1965), 206 (1965) ve 207 (1965) sayılı kararları almıştır. Ancak Konsey'in aldığı en önemli karar, 4 Mart 1964 tarihli ve 186 sayılı olanıdır (Yearbook, 1964:165; Dışişleri Belleteni, 1964:8).

Kıbrıs'ta çatışmalardan hemen sonra ABD ve İngiltere, Güvenlik Konseyi'nde kabul edilmesi için yeni bir karar tasarısı hazırlamışlardır. Bu tasarıda, Kıbrıs'ın bağımsızlığını sağlayan belgelerin Zürih ve Londra Antlaşmalarının olduğu ve garantör devletlerin her birinin ayrı ayrı müdahale hakkının bulunduğu belirtilmiştir. İngiliz-Amerikan önerisinin Makarios hükümetinin meşruiyetini temelden sarsacağını farkedenden Yunan ve Kıbrıs Rum liderliği, bu tasarının karar hâline getirilmemesi için büyük mücadele vermiştir (Reddaway, 1986:159). Nitekim bu mücadelede de başarılı olmuşlardır. Böylece Kıbrıslı Türkler, adadaki meşru yönetimin dışında tutulmuşlar ve

²² BM Güvenlik Konseyi'nin Kıbrıs'la ilgili aldığı kararların sayısı ve tarihleri şu şekildedir: 186/4 March 1964, 187/13 March 1964, 192 / 20 June 1964, 193 / 9 August 1964, 194 / 25 September 1964, 198 / 18 December 1964, 201 / 19 March 1965, 206 / 15 June 1965, 207 / 10 August 1965, 219 / 17 December 1965, 220 / 16 March 1966, 222 / 16 June 1966, 231 / 15 December 1966, 238 / 19 June 1967, 244 / 22 December 1967, 247 / 18 March 1968, 254 / 18 June 1968, 261 / 10 December 1968, 266 / 10 June 1969, 274 / 11 December 1969, 281 / 9 June 1970, 291 / 10 December 1970, 293 / 26 May 1971, 305 / 13 December 1971, 315 / 15 June 1972, 324 / 12 December 1972, 334 / 15 June 1973, 343 / 14 December 1973, 349 / 29 May 1974, 353 / 20 July 1974, 354 / 23 July 1974, 355 / 1 August 1974, 357 / 14 August 1974, 358 / 15 August 1974, 359 / 15 August 1974, 360 / 16 August 1974, 361 / 30 August 1974, 364 / 13 December 1974, 365 / 13 December 1974, 367 / 12 March 1975, 370 / 13 June 1975, 383 / 13 December 1975, 391 / 15 June 1976, 401 / 14 December 1976, 410 / 15 June 1977, 414 / 15 September 1977, 422 / 15 December 1977, 430 / 16 June 1978, 440 / 27 November 1978, 443 / 14 December 1978, 451 / 15 June 1979, 458 / 14 December 1979, 472 / 13 June 1980, 482 / 11 December 1980, 486 / 4 June 1981, 495 / 14 December 1981, 510 / 15 June 1982, 526 / 14 December 1982, 534 / 15 June 1983, 541 / 18 November 1983, 544 / 15 December 1983, 550 / 11 May 1984, 553 / 15 June 1984, 559 / 15 December 1984, 565 / 14 June 1985, 578 / 12 December 1985, 585 / 13 June 1986, 593 / 11 December 1986, 597 / 12 June 1987, 604 / 14 December 1987, 614 / 15 June 1988, 625 / 15 December 1988, 634 / 9 June 1989, 646 / 14 December 1989, 649 / 12 March 1990, 657 / 15 June 1990, 680 / 14 December 1990, 697 / 14 June 1991, 716 / 11 October 1991, 723 / 12 December 1991, 750 / 9 April 1992, 759 / 12 June 1992, 774 / 26 August 1992, 789 / 25 November 1992, 839 / 11 June 1993, 889 / 14 December 1993. Daha ayrıntılı bilgi için bkz... "United Nations Security Council Resolutions on Cyprus 4 March 1964 – 26 August 1992", KKTC Dışişleri ve Savunma Bakanlığı Arşivi, Dosya: BM Kararları, Tarih: 1992, s. 2.

Rumların, diğer devletler tarafından Kıbrıs'ın tek temsilcisi olarak tanınmasına neden olmuşlardır (Williams, 1964:226-227, 248 ve 267). Bu kritik dönemde Türk tarafının Güvenlik Konseyi üyeleri üzerinde etkili olamayışları, baştaki İngiliz-Amerikan önerisi yerine, temelde Rumların konumunu kuvvetlendiren başka bir kararın çıkmasına seyirci kalması, meselenin nirengi noktasının kaybedilmesine neden olmuştur.

BM Güvenlik Konseyi'nin 4 Mart 1964 tarihinde aldığı karar, Zürih ve Londra Antlaşmalarını, Kıbrıs'ın bağımsızlığının temeli olarak gören ve garantör devletlerin Kıbrıs'a müdahale hakkından bahseden İngiliz-Amerikan karar tasarısından tamamen farklıdır (Keesing's, 1963-1964:20119). Yine de Amerikalıların gözünde, kendi önerilerinin dışında bir karar çıkması, onlar için yenilgi sayılmamıştır. George Ball'a göre Amerika'nın Güvenlik Konseyi toplantısındaki temel amacı, "mümkün olduğunca çabuk bir şekilde Kıbrıs'a BM gücü yerleştirilmesini sağlamak ve aynı zamanda garantör devletlerin müdahale haklarının ortadan kaldırılmasını önlemektir. Çünkü bu hakların kaldırılması durumunda Türklerin hareketsiz kalmaları mümkün değildi. Kaldı ki Amerikalılar, Sovyetler Birliği'ni mümkün olduğunca olayın dışında tutmaya da çalışmaktaydılar" (Ball, 1982:348). Ball daha da ileri giderek, Güvenlik Konseyi'nin 4 Mart kararının BM'deki Amerikan delegasyonunun istekleri sonucunda ortaya çıktığını da iddia etmiştir. Aslında bu karar, her iki tarafı da memnun ettiği için Amerika'nın gerçek bir başarısı gibi görülmüştür. Bundan hareketle Makarios, kararın Türkiye'nin müdahale hakkını ortadan kaldırdığını düşünmüştür. Buna karşın Türkler ise bu kararda müdahale haklarına dokunulmadığı inancını taşımaktadırlar (Ball, 1982:348).

Sekiz paragraftan oluşan karar metninin ilk üç paragrafında, ilgili devletlerden ve toplumlardan uyumsuzluğu vahimleştirecek hareketlerden kaçınmaları istendikten sonra 4.-6. paragraflarda bir barış kuvveti kurulması öngörülmüş ve 7.-8. paragraflarda ise bir arabulucunun görevlendirilmesi kararlaştırılmıştır (Gönlübol, 1996:381). Barış kuvveti ile ilgili 4. paragrafta ise "Kıbrıs hükümetinin muvafakati ile Kıbrıs için BM Barış Gücü kurulmasını tavsiye etmiştir. Bu kuvvetin kuruluşu, Genel Sekreter tarafından Kıbrıs, Yunanistan, Türkiye ve Birleşik Krallık hükümetleri ile istişare hâlinde kararlaştırılacağı, kuvvetin başkumandanı, Genel Sekreter tarafından atanacağı ve ona rapor vermekle mükellef olacağı belirtilmiştir. Bu kuvvete katılan ülkelerin hükümetlerine bilgi verecek olan Genel Sekreter, kuvvetin harekâtı konusunda Güvenlik Konseyi'ne muntazam raporlar sunacağını" (Tamçelik, 2008:72-73) belirtmiştir. Arabuluculuk hakkında ise 7. paragrafta "Genel Sekreter'in, Kıbrıs hükümeti ve Yunanistan, Türkiye ve Birleşik Krallık Hükümetleri ile mutabık olarak BM Şartı uyarınca ve Kıbrıs halkının tümünün refahı ve uluslararası barış ve güvenliği muhafazası endişesi ile hareket ederek, Kıbrıs meselesine barışçı ve müzakere yolu ile sağlanan bir çözüm şeklini benimsemek amacı ile bir arabulucu tayin etmesini ve bu arabulucunun bu amaca ulaşmak için sözü edilen dört hükümet temsilcileri nezdinde mümkün olan çabayı göstermesini tavsiye edecektir. Arabulucu, çabaları hakkında Genel Sekreter'e düzenli aralıklarla rapor sunacaktır..." usulü kabul etmiştir. Bu suretle Kıbrıs'ta Türk ve Rum halkları arasındaki çarpışmaları önleyecek bir barış kuvveti kurulmuş ve anlaşmazlıkların çözümü için bir arabulucu görevlendirilmiş oldu.

Bu sırada BM'de Türk toplumu adına görüşmelere katılan Denktaş buna itiraz etmiştir.²³ Özellikle bu kararın çıkması gecikince ABD ve İngiltere devreye girerek, Denktaş'ı ikna etmesi için

²³ Sorun, Mart 1964'te Güvenlik Konseyi'ne havale edildiği zaman, ilk karar taslağında "Kıbrıs Cumhuriyeti'ne..." atıf yapılmıştır. Denktaş ise buna itiraz etmiştir. Zira Denktaş "Kıbrıs Cumhuriyeti'ni Rumlar yıkmıştır; ortada yoktur. Rumlar silahlı saldırı düzenleyerek Kıbrıs Cumhuriyeti hükümetinin Türk kanadını hükümet dışına atmışlardır. Bu nedenle kararda Kıbrıs Cumhuriyeti hükümetine atıfta bulunulursa Rumlar buna sahip çıkacak, sorun daha da büyüyecektir" (Tamçelik, 2008:188-189) demiştir. Ayrıca Denktaş "Kimseye sözümü dinletemedim. Sadece kararın çıkarılması bir hafta geciktirilmiş oldu. Araya İngilizler ve Amerikalılar girdi. Kıbrıs'ta akan kanın Türk kanı olduğunu, durdurulması gerektiğini, kendilerinin Kıbrıs hükümeti kompozisyonunun nasıl olması gerektiğini bildiklerini ve bunu garanti ettiklerini, kelimeler ve deyimler üzerinde oynayarak daha fazla zaman kaybedilmemesi gerektiğini söylediler.

Türkiye'ye başvurmuşlardır. Türk hükümeti ise ABD ve İngiltere'nin, "*Rumları meşru hükümet olarak kabul etmeyecekleri, meşru hükümetten Anayasa'nın öngördüğü hükümeti anladıkları*" (İsmail, 1998:216) yönündeki sözlü güvencelerini yeterli sayarak, Denktaş'ın itirazlarına son vermesini istemiştir. Böylece Güvenlik Konseyi, 4 Mart 1964 tarihli kararı ile BM Barış Gücü, Mart ayı sonunda adaya ayak basmıştır.

Yukarıda da görüldüğü gibi Güvenlik Konseyi'nin kararı, ilgili taraflarca oldukça değişik şekilde yorumlanmıştır. Özellikle Rumlar, kararı memnuniyetle karşılamışlardır. Çünkü karar, en azından o an için Türkiye'nin müdahalesini önlemiştir. Rumlara göre karar, açık ve resmî bir şekilde Kıbrıs hükümetinin meşruiyetini tanımakta (Bitsios, 1975:155) ve bütün devletleri BM Şartı'na saygı göstermeye çağırarak, dolaylı bir şekilde Kıbrıs hükümetinin, Garanti Antlaşması'nın Kıbrıs'a karşı askeri güç kullanılmamasını doğrulamaktadır (Jacovides, 1977:186-187). Dolayısıyla Kıbrıslı Rumlara göre Güvenlik Konseyi kararının Zürih ve Londra Antlaşmalarına değinmemesi, büyük bir başarı olarak değerlendirilmiştir (Bitsios, 1975:156).

İşin ilginç yanı Türk tarafı da Güvenlik Konseyi kararının kabul edilmesinden hoşnut gözükmemektedir. Türk tarafının görüşüne göre karar, Garanti Antlaşması'nın 4. maddesinde yer alan Türkiye'nin müdahale hakkını ortadan kaldırmamıştır. Türkiye'ye göre Kıbrıs'a gerekli gördüğünde müdahale edebilmek hakkına sahiptir. Özellikle Türk yetkililer, kamuoyuna yaptıkları açıklamalarda, Kıbrıs'ta barış ve istikrarın yeniden oluşturulmasına katkıda bulunacağını düşündükleri kararı memnuniyetle karşıladıklarını ifade etmişlerdir. 5 Mart 1964 tarihinde açıklamada bulunan Türk Dışişleri Bakanı Feridun Cemal Erkin, kendisinin Güvenlik Konseyi kararından memnun olduğunu (Uslu, 2000:82), çünkü "*bu, bizim haftalardır üzerinde durduğumuz bir hedefti... Bunun için plâni müspet karşılıyoruz... Adadaki can ve mal emniyetini tesis etmek başlıca amacımızdı. Beşli plan da bunu hedef aldığı için memnunuz*" (Gönlübol, 1977:396) demiştir. Aslında Türk yetkililerin bu tavrı oldukça ilginçtir. Çünkü Güvenlik Konseyi kararının Kıbrıs Türk tarafını dışlayarak, illegal duruma düşmüş olan Kıbrıs hükümetinden hâlâ daha meşruymuş gibi söz etmesi ve Rumlardan oluşan bu hükümeti, Kıbrıs'ın tek temsilcisi olarak görmesi kabul edilir bir şeyler değildir. Aslında bu kararın Türk tarafınca kabul edilmesi, Kıbrıslı Türklerin uluslararası arenadan dışlanması sürecinin başlamasına neden olmuştur.

Amerikalıların normalde Güvenlik Konseyi'nde oldukça etkili olmalarına rağmen Mart 1964'teki Güvenlik Konseyi toplantısında, Kıbrıs konusunda kendi karar tasarılarından farklı bir karar tasarısının kabul edilmesine göz yummaları, hatta bu kararı kendi başarıları olarak görmeleri ve sonunda da "*Türkler, Kıbrıs'a artık müdahale edemez*" diyen Makarios'la birlikte "*müdahale hakkımız elimizden alınmadı*" diye sevinen Türkleri aynı anda memnun ettikleri için övünmeleri, kendi tezlerinin değiştirilmesi konusunda o kadar da hassas olmadıklarını göstermektedir (Tamçelik, 2008:74). Aslında Türk yetkililerin Kıbrıs Türk halkının yalnızlığını başlatan, onları uluslararası alanda muhatap olarak kabul edilmekten alıkoyan, sona ermeyecek ambargolara maruz kalmasına neden olan bu kararı, sırf Türkiye'nin müdahale hakkını açıkça ortadan kaldırmadı diye onaylamaları,²⁴ ciddi bir stratejik hatanın sonucudur. Bu kararın açtığı yolu izleyen dünya devletleri,

Türkiye'ye giderek Türk makamlarını da ikna ettiler. Neticede karar geçirilmiş oldu. Kararın bu şekilde geçirilmiş olmasına son derece üzıldüm, ağladım. Başımıza geleceği ve Rumların bu kararı kendi lehlerine nasıl kullanacaklarını tahmin ediyordum. Bunu Genel Sekreter U'Thant'a da söyledim" demekle konunun ne kadar önemli olduğuna dikkat çekmiştir. Bununla ilgili bilgi için bkz... "KKTC Cumhurbaşkanı Rauf Raif Denktaş'ın 12 Nisan 1989 tarihinde Belçika Senatosu'nda Yaptığı Konuşma Metni", KKTC Cumhurbaşkanlığı Arşivi, Dosya: R.R. Denktaş'ın Konuşma Metinleri, Tarih: 1989. Ayrıca "Denktaş: Türkiye'nin AB'ye Müracaatı ile Kıbrıs Meselesi Arasında Herhangi Bir Bağlantı Yoktur ve Kabul Edilemez", Kıbrıs Mektubu, XV (Temmuz-Ağustos 2002) 4, s. 37'de de bulmak mümkündür.

²⁴ Dışişleri Bakanı Feridun Cemal Erkin yaptığı bir açıklamada, kararı olumlu karşıladıklarını ve kararın kendi amaçlarını içerdiğini ifade etmiştir. Bunun için bkz... Gönlübol, 1977:396.

o tarihten itibaren Kıbrıs'ın meşru temsilcisi olarak hep Rum tarafını kabul etmişler ve Türk halkını Kıbrıs'ta yaşayan küçük bir azınlıkmiş gibi görmüşlerdir.

Görüldüğü gibi Kıbrıslı Rumların çözümsüzlükte ve Enosis yolunda cesaretlendiren en önemli etken, BM'nin, 4 Mart 1964 tarihinde alınan karar uyarınca Rum yönetimini meşru Kıbrıs hükümeti olarak tanımasıdır.²⁵ Bu yönü ile karar, ziyadesiyle Kıbrıslı Rumların menfaatine olduğu söylenebilir (Olgun, 2002:3). Lâkin bu, Kıbrıs Türk toplumunun aleyhine (Dodd, 2001:9) tezahür ettiği görülmektedir.²⁶ Eğer BM, bu yöne gitmeyerek Rumlara "...siz meşru değilsiniz. Meşru hükümet ancak Anayasa'nın öngördüğü şekilde egemenliğin iki halk arasında eşit bölüşüldüğü ve Türklerin de içinde yer aldığı hükümettir" (İsmail, 1998:220) deseydi, Kıbrıs sorunu bugüne kadar devam eden bir sorun olmayabilecektir. Bununla ilgili olarak ABD'nin Kıbrıs Özel Temsilcisi Nelson Ledsky'nin ilginç bir tespiti vardır.

Ledsky'nin Denктаş'la arasında geçen bir diyalogda, Denктаş, Ledsky'ye BM Güvenlik Konseyi'nin Rumları meşru hükümet olarak tanıyan 4 Mart 1964 tarihli kararının haksızlığından bahsetmesi üzerine Ledsky şunları söylemiştir: "1964'ün dosyalarını inceledim. BM Güvenlik Konseyi'nce alınan bu kararın hukukî temellere dayanan bir karar olmadığını, siyasî mülahazalarla alınmış bir karar olduğunu tespit ettim" (Evrar, (ty):19-20; Demirer, 1993:48-49; Deliceirmak, 1993:40) demesi dikkat çekicidir.

Aslında 'Kıbrıs Hükümeti' olarak atıfta bulunulan yönetim, uluslararası anlaşmalar gereğince kurulan iki toplumlu Kıbrıs Cumhuriyeti hükümetinden Kıbrıs Türk kanadını tamamen dışlamış ve Cumhuriyet Hükümeti'nin yetkilerini ise gasbetmiştir.

BM Güvenlik Konseyi'nin, yasal durumu incelemeyen, 'Kıbrıs Hükümeti'nden (Necatigil, 1986:67-68) söz ederek başlatmış olduğu bu tutum, başka ülkelerce de benimsenmiş ve bunun sonucu olarak yetki gasbı yapmakta olan yönetimi, 'hükümet' olarak tanımıştır.

Sonuçta 4 Mart 1964 günü kabul edilen bu karar, 1974 yılına kadar, nazari de olsa yürürlükte kalmıştır (Gürün, 1983:410). Kıbrıs'la ilgili bütün görüşmelerde veya BM'nin bundan sonraki bütün kararlarında buna atıf yapılmıştır.

Türk tezine göre esasından var olmayan bir *Kıbrıs Cumhuriyeti hükümetine* atıfla ve bu hükümetin tüm ada sathında egemen olduğunu vurgulamakta olan söz konusu bu karar, Kıbrıs

²⁵ BM'nin, 4 Mart 1964 tarihinde alınan kararla ilgili olarak birtakım yorumlar için bkz... "BM Güvenlik Konseyi, 1963-1967 yılları arasında aldığı kararlar ile Rumlara kanunsuz olarak bizim hükümetimiz olma şansını verdi" ("Görüşme Tutanağı", KKTC Cumhurbaşkanlığı Arşivi, Dosya: Görüşme Tutanağı, Tarih: 19 Mart 1998). "BM Güvenlik Konseyi, 186 sayılı kararı kabul etmekle, erken karar verdi. Bu kararla, Kıbrıs Cumhuriyeti hükümetini tek yasal hükümet olarak kabul etmiş oldu. Böylece o günden bu güne kadar Kıbrıs Cumhuriyeti yasal bir devlet olarak lanse edildi" (Salem, 1992:228; Dodd, 1995:5). "Güvenlik Konseyi, Makarios'u Kıbrıs Cumhuriyeti'nin yasal başkanı ve Kıbrıs Cumhuriyeti hükümetinin tek hükümeti olarak kabul etmiş olması büyük bir hatadır" (Moran, 1998:67). "BM, Kıbrıs meselesi tarihinde en büyük hatasını, 1964 yılında aldığı bir karar ile Kıbrıs Cumhuriyeti'ni Kıbrıs'ın tek ve resmî hükümeti olarak tanımak oldu" (Moran, 1998:74). "Rum Yönetimi, 4 Mart 1964 tarihli BM Güvenlik Konseyi kararına istinaden, 'tüm Kıbrıs'ın meşru hükümeti olduğunu iddia etmektedir" (Tamçelik, 1998:1). "BM, 1964 yılında alınan 186 sayılı Güvenlik Konseyi kararı ile Kıbrıs'ta iki kurucu toplumdaki sadece birinin hükümetini Kıbrıs hükümeti olarak tanımakla Kıbrıs Türklerine karşı suç işlediğini hâlâ kabul etmemektedir" (Olgun, 1993:13; Deliceirmak, 1993:182). "Mart 1964'te Güvenlik Konseyi'nce kabul edilen 186 sayılı kararla Zenon Rossides'in ifadesi ile Kıbrıs'ta sadece mevcut yasama organı olan parlamentoyu ve yürütmeyi de mevcut hükümete Kıbrıs'ın meşru hükümeti olarak tanıdığını gösteriyordu. Aslında bu görüş Kıbrıs Cumhuriyeti Anayasası'nın ihlâlinden başka bir şey değildir. Çünkü yetkili bu kurulların hiç birinde Kıbrıslı Türklerden bir tane bile temsilci yoktu" (Salem, 1992:228; Dodd, 1998:23).

²⁶ Barış Gücü'nün, Türk tarafının istediği gibi 1959 ve 1960 Antlaşmalarını temel alan Anayasal düzeni yeniden kurmasını istemesi gerçekçi bir yaklaşım değildir. Zira Makarios rejiminin kendini dünya kamuoyuna adanın tek yasal hükümeti olarak sunmasına yardımcı olduğunu belirtmesiyle ilgili 186 sayılı BM kararı, Kıbrıslı Rumlar için bir zaferdir. Kaldı ki bu karar, 'egemen Kıbrıs Cumhuriyeti'ne atıfta bulunarak, tüm tarafları adanın "toprak bütünlüğüne ve siyasî bağımsızlığına" saygı duymaya davet etmiştir. Bunun için bkz... UN Security Council, Official Records, Res. 186 in Document S / 5575, 4 March 1964.

konusunda günümüze dek alınan tüm kararlarda bağlayıcı bir nitelik taşımaktadır (Sadrazam, 1990:11). Sonuçta bu karar, Kıbrıs sorununun *çözumsuzlüğü*nde en büyük etkenlerden birisi olarak tarafların karşısına çıkmaktadır. Birçok kişinin ifade ettiği gibi o günden itibaren Kıbrıs sorunu, Rumlar için çözülmüştür (Altuğ:1997:18).

Rum yönetimi, BM'nin bu kararıyla '*Kıbrıs Cumhuriyeti*' tanınmaya devam etmiş, ancak 1983'te kurulan KKTC ise BM kararıyla, "*tanınmaz*" (Soysal, 1997:21) ilân edilmiştir. Bununla ilgili olarak Denktaş, Güvenlik Konseyi üyesi ülkelerin çifte standart (Bol, 1998:15) yaptığını öne sürmüştür.

3.3.2. 353 (1974) Sayılı Güvenlik Konseyi Kararı:

Güvenlik Konseyi, 1974 bunalımını takiben, Kıbrıs sorununu ele alarak Temmuz ve Ağustos aylarında bir dizi kararı kabul etmiştir.²⁷ Bunlar arasında üzerinde önemle durulması gereken karar, 20 Temmuz 1974 tarih ve 353 sayılı karardır. Diğer kararlar, tarafları genellikle bu kararın uygulanmasına davet eden, adadaki Barış Gücü'nün durumunu, insanî konuları vb. belirten kararlardır.²⁸ Söz konusu kararda şu ifadeler yer almaktadır (Yearbook, 1974:291; Toluner, 1977:273-277).

Güvenlik Konseyi, Kıbrıs harekâtının daha ilk günü, yani 20 Temmuz gününde aldığı 353 sayılı kararla, tarafları ateşkese, adadaki bütün yabancı kuvvetleri adadan çekilmeye ve bütün ülkeleri Kıbrıs'ın egemenliğine, bağımsızlığına ve toprak bütünlüğüne saygılı olmaya davet etmiştir (Yearbook, 1974:291; Stebbins-Adam, 1977:256-258; Armaoğlu, 1989:804).

Kararın giriş bölümünde ve diğer kısımlarında ise Türk tezinin temel dayanağı olan 1959-1960 Antlaşmalarına değinilmekle birlikte, metnin genel üslubu itibarıyla Türkiye'nin o dönemlerdeki Kıbrıs politikasına pek uygun düşmemektedir (Toluner, 1977:273-277; Eroğlu, 1975:65-68). Gerçekten de Anayasal yapının "...*eski hâle iadesi gereği*", adada yaratılan fiilî durumdan sonra savunulmaya başlanan Türk tezlerine uygun düşmezken, 186 (1964) sayılı Güvenlik Konseyi kararına atıfta bulunması da bu yorumu güçlendirmektedir (Tamçelik, 2008:76). Buna ilâveten, özellikle Cenevre görüşmelerini takiben adada girişilen ikinci harekât dikkate alındığında,²⁹ kararın 1., 2., 3. ve 4. maddelerinde yer alan ifadelerin de Türkiye'nin bu dönemdeki tutumuna pek uygun olmadığı görülmüştür. Nitekim kararda değinilen noktaların hemen hepsi, Türkiye tarafından çeşitli gerekçelerle kabul edilmemiş veya uygulanmamıştır (Toluner, 1977:273-277; Sarıca vd., 1975:196-197).

3.3.3. 360 (1974) Sayılı Güvenlik Konseyi Kararı:

16 Ağustos 1974 akşamı saat 19.00'dan itibaren Türkiye, BM Güvenlik Konseyi'nin aynı gün ve 360 sayılı kararına uyararak (Stebbins-Adam, 1977:303) ateşkese kabul etmesiyle birlikte harekâtı sona erdirmiştir. İki gün içinde Türk silahlı kuvvetleri, Mağusa, Lefkoşa, Lefke, Kokkina çizgisine ulaşarak, adanın %36'sını (Armaoğlu, 1989:804) ele geçirmişlerdir.

3.3.4. 365 (1974) Sayılı Güvenlik Konseyi Kararı:

Genel Kurul, 1 Kasım 1974 tarihinde aldığı 3212 sayılı kararda (Yearbook, 1974:295), bütün devletleri Kıbrıs'a müdahaleden kaçınmaya çağırırken, Kıbrıs Cumhuriyeti'ndeki bütün yabancı kuvvetlerin süratle geri çekilmesini, Kuzey Kıbrıs'tan, güneye '*kaçmış*' olan bütün Rum

²⁷ Bunlar: 20 Temmuz tarihli ve 353 (1974) sayılı; 23 Temmuz tarihli ve 354 (1974) sayılı; 1 Ağustos 355 tarihli ve (1974) sayılı; 14 Ağustos tarihli ve 357 (1974) sayılı; 15 Ağustos tarihli ve 358 (1974) sayılı; 15 Ağustos tarihli ve 359 (1974) sayılı; 16 Ağustos tarihli ve 360 (1974) sayılı; 30 Ağustos tarihli ve 361 (1974) sayılı kararlardır.

²⁸ Bu kararların alınma süreçleri ve metinleri için bkz... Yearbook, 1974:262-284, 291-294.

²⁹ Türkiye'nin ikinci harekâtının başladığı 14 Ağustos 1974 ve bundan bir gün sonra alınan 357 (1974) ve 358 (1974) sayılı Güvenlik Konseyi kararları da bu karara atıfta bulunarak uygulanması üzerine ısrar eder niteliktedirler.

mültecilerin yerlerine geri dönmeleri için gerekli acil tedbirlerin alınmasını istemiştir. Kıbrıs Cumhuriyeti'nin Anayasal düzeninin Kıbrıs Türk ve Rum toplumlarının bir meselesi olduğunu belirterek, bu toplumları, “eşit şartlar altında” yapılacak görüşmelerle, “*tarafaların serbestçe ve karşılıklı olarak kabul edebilecekleri bir siyasî çözüme*” (Armaoğlu, 1989:808) ulaşmaya davet etmiştir.

Güvenlik Konseyi de 13 Aralık 1974 tarihli ve 365 sayılı kararla, Genel Kurul'un 3212 sayılı kararını aynen desteklemiştir (Yearbook, 1974:296). Böylece bu kararla Kıbrıs Türk toplumu, Rumlarla eşit düzeye getirilmiştir. Bununla birlikte bulunacak siyasî çözüme, Türk toplumunun da rıza göstermesi ilk defa temel şarta bağlanmıştır.

Bunun dışında Garanti Antlaşması'ndan feragat edilmemekle beraber, Türkiye de dahil olmak üzere bütün devletleri Kıbrıs Cumhuriyeti'ne müdahale etmemesi gerektiği belirtilmiştir. Sonuç olarak 3212 sayılı karar, adada salt “*Kıbrıs Cumhuriyeti*”nden söz etmesi ve bu devletin bağımsızlığını savunması, aslında Türkiye'ye yönelik bir mesajdır. Buna rağmen 117 oyla kabul edilen bu karara, zamanın Türk bakanının da müspet oy vermesi, kamuoyunda tartışmalara yol açmıştır.

3.3.5. 367 (1975) Sayılı Güvenlik Konseyi Kararı:

Güvenlik Konseyi 1975 yılında konuya ilişkin olarak bazı kararlar almıştır. Bunlar arasında en önemli olanı, Kıbrıs Türk Federe Devleti'nin (KTFD) kurulmasını takiben 12 Mart tarihli ve 367 (1975) sayılı karardır (Yearbook, 1975:297-298; Toluner, 1977:366-368). Bu kararın, KTFD'nin ilânından sonra alınması dikkat çekicidir.

KTFD'nin ilânını, adanın ‘*taksimini*’ amaçlayan bir girişim olarak değerlendiren Makarios, 17 Şubat 1974 tarihinde Güvenlik Konseyi'ne başvurarak, konuyu görüşmek üzere toplanmasını istemiştir (Cerrahoğlu, 1998:42). Güvenlik Konseyi 12 Mart 1975 gün ve 367 sayılı kararı ile KTFD'nin ilânını, esfele karşılanmış ve ilânın geri alınmasını tavsiye etmiştir.

Kararda konuyla ilgili şu ifadeler yer verilmiştir:

“Güvenlik Konseyi, Kıbrıs Cumhuriyeti Hükümeti'nin yaptığı şikâyet üzerine (...) önceki kararlarını, özellikle 1 Kasım 1974'te oy birliği ile kabul edilmiş olan 3212 (XXIX) [sayılı] Genel Kurul kararını onaylayan 13 Aralık 1974 [tarih] ve 365 (1974) [sayılı] kararını hatırlayarak, bu kararın uygulanması yolunda bir gelişmenin bulunmadığını kaydederek,

1. Bir defa daha bütün devletleri ‘Kıbrıs Cumhuriyeti’nin egemenliğine, bağımsızlığına, ülke bütünlüğüne ve bağlantısızlığına saygı göstermeye çağırır (...) adanın taksimi veya herhangi bir başka ülke ile birleştirilmesine yönelik herhangi bir girişimden kaçınmalarını önemle rica eder;

2. Kıbrıs Cumhuriyeti'nin bir kısmının “Federe Türk Devleti” olduğunu ilân eden 13 Şubat 1975 tarihli tek taraflı kararını... [tanımaz]” (Yearbook, 1975:297-298).

Toplam 10 maddeden oluşan bu karar, genel olarak Türk tezlerine ve adada oluşan yeni yapıya tamamen ters düşmektedir. Ayrıca kararın alınış biçiminin ‘*zımnî*’ olması, birkaç ay sonra Genel Kurul'da yapılacak oylamada Türkiye'nin sadece *Bağılantısızlar* tarafından değil, ABD, İngiltere ve Fransa gibi ülkeler tarafından da yalnız bırakılacağına bir göstergesidir (Tamçelik, 2008:77).

367 (1975) sayılı kararla, bütün devletlerin Kıbrıs Cumhuriyeti'nin egemenliğine, toprak bütünlüğüne ve bağlantısızlığına saygı göstermesini (SİSAV, 1993:18), ilgili tarafların bu değerlere zarar verebilecek hareketlerden kaçınmasını ve adanın taksimine ya da diğer bir ülke ile

birleşmesine yönelik teşebbüste bulunmamasını istemektedir (Cerrahoğlu, 1998:160). Zaten bu hüküm, daha sonraki bütün kararlar da aynen yer almıştır.

Bu kararda, ayrıca 13 Şubat 1975 tarihinde kurulan KTFD'nin tek yönlü ilânı üzüntü ile karşılandığını ve Kıbrıs sorununa nihaî ve siyasî bir çözümün bulunmasını engeller nitelikte olduğunun ifade edilmesi dikkat çekicidir.

Aslında Güvenlik Konseyi'nin Kıbrıs'la ilgili kararlarına bakılacak olursa, bunların büyük bir kısmı BM Barış Gücü'nün görev süresinin uzatılmasıyla ilgilidir. Bunlar dışındaki kararların, Kıbrıs'ta yer alan bazı gelişmelere tepki niteliğinde olduğu gözlemlenmiştir (Tamçelik, 2008:78). Buna en iyi örnek, sırası ile Federe Devletin ve Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nin ilânının ertesinde Güvenlik Konseyi toplanarak, bu gelişmelere karşı tepki kararları almasıdır (Necatigil, 1986:75).

Diğer taraftan Genel Sekreter'in "iyi niyet misyonuna" (Good Offices) dair görevi, Güvenlik Konseyi'nin 12 Mart 1975 tarihli ve 367 (1975) sayılı kararı ile ilk kez başlamıştır. Bununla ilgili olarak kararın 6. paragrafı aynen şöyledir:

"Güvenlik Konseyi, karşılıklı anlayış ve ılımlılık zihniyeti ile şahsî himayesinde ve uygun düşen hâllerde yönetiminde yürüteceği anlamlı görüşmelerin yeniden başlatılması, yoğunlaştırılması ve bu görüşmelerde ilerleme kaydedilmesi için yeni bir dostane teşebbüs görevini başlatmasını ve bu amaçla, tarafları mutabık kalınmış esaslar çerçevesinde görüşmelere davet etmesini ve kendini tarafların hizmetine amade tutmasını BM Genel Sekreter'den rica eder" (Yearbook, 1975:298).

Aynı kararın 7. paragrafında ise iki toplum temsilcileri bu yeni dostane teşebbüs görevinin ifasında (Yearbook, 1975:297-298), Genel Sekreter ile yakın işbirliği yapmaya ve görüşmelere şahsen önem ve öncelik vermeye davet edilmesi de vardır.³⁰

6. 541 (1983) Sayılı Güvenlik Konseyi Kararı:

1976 yılından KKTC'nin ilânına kadar geçen süre içerisinde Güvenlik Konseyi'nin konuyla ilgisi, Genel Sekreter'in hazırladığı raporları değerlendirmesiyle, adadaki BM Barış Gücü'nün görev süresini uzatmasıyla ve Genel Sekreter'in iyi niyet misyonuna destek vermesiyle sınırlıdır.

Ancak 1983 yılında Güvenlik Konseyi'nin aldığı yeni bir kararla bu değerlendirmenin dışına çıktığı görülmüştür. Bununla ilgili olarak KTFD, "geçersiz bir devlet" olarak ilân edilmiştir. Rum-Yunan cephesi ise KTFD'yi "sahte devlet" olarak tanımlamıştır (Öztürk, 1996:366). Hâlbuki Devletler Hukuku'na göre bir devletin nasıl olması gerektiği veya nasıl teşkilatlanacağı genel itibarıyla bellidir. Ancak Güvenlik Konseyi ve Rum tarafı, KTFD'yi yok saymak için çok büyük gayret sarfetmiş ve bağlantısız ülkelerden aldığı oylarla 13 Mayıs 1983 tarihinde önemli bir karar almışlardır.

Ayrıca Kıbrıslı Rumlar ve Yunanistan, meseleyi yeniden enternasyonalize etmek için harekete geçmişlerdir. Bu arada, 1979 Kasımından beri Kıbrıs konusuna hiç el sürmeyen BM Genel Kurulu, 13 Mayıs 1983 günü gayet ciddi bir karar almıştır. 37/253 sayılı bu kararda Kıbrıs Cumhuriyeti'nin egemenliği, bağımsızlığı, toprak bütünlüğü ve birliği ile bağlantısızlığı yeniden desteklenmiştir (Yearbook, 1983:245-260; American Foreign Policy, 1985:468-469). Kıbrıs Cumhuriyeti'nin bütün ada toprakları üzerindeki egemenliği ve kontrol yetkisi tekrardan vurgulanmıştır. Alınan bu karara göre 'Kıbrıs Cumhuriyeti'nin hakları baki olduğu ve diğer

³⁰ Daha ayrıntılı bilgi için bkz... Yearbook 1975:297-298; "KKTC Cumhurbaşkanı Rauf R. Denktaş'ın Avrupa Konseyi Siyasi İşler Komitesi Raportörü Lord Finsberg'e Sunulan Görüşme Notları", KKTC Cumhurbaşkanı Arşivi, Dosya: Görüşme Tutanakları, Tarih: 8 Şubat 1996; Armaoğlu, 1989:809; Denktaş, 1996:44; SİSAV, 1998:22; Cerrahoğlu, 1998:43; Sönmezoğlu, 2000:123.

ülkelerin bu hakları ihlâl etmesinden kaçınması gerektiği belirtmiştir. Ayrıca 'Kıbrıs Cumhurbaşkanı'nın (Kyprianu), adanın tüm yabancı askerlerden arındırılması teklifini memnuniyetle karşılandığı belirtilmiş ve 12 Şubat 1977 ile 19 Mayıs 1979 tarihli anlaşmaları desteklenmekle beraber, "Kıbrıs Cumhuriyeti halkı" (Armaoğlu, 1991:278) deyimini ilk kez kullanarak, duruma bir başka boyut kazandırmıştır.

Aslında Rum-Yunan cephesinin Genel Kurulu'ndan çıkarmış olduğu 13 Mayıs tarihli karar, Kıbrıs Türk insanını, *üniter Kıbrıs Cumhuriyeti* içinde yaşayan sıradan azınlık durumuna düşecektir (Alasya, 1992:541). Hâlbuki Kıbrıs Türk halkının, 1974 Barış Harekâtı'ndan sonra özgürlük ve bağımsızlık ortamını terk edip azınlık durumuna düşmesi oldukça zordur. Aslında bu girişimin esas gayesi, Güvenlik Konseyi'nin KTFD ve Türkiye üzerinde baskı yapacak ortamın oluşturulmasıdır.

Kıbrıslı Türkler için tek yanlı, olumsuz ve kabulü zor olan bu kararın infial yaratmaması mümkün değildir. Nitekim Kıbrıs Türk toplumunda bulunan bütün sivil kurum ve kuruluşlar, 20 Mayıs 1983 tarihinde Devlet Başkanı Rauf Denktaş'a bağımsızlık talep eden bir muhtıra vermişlerdir (Duman, 1993:237). KTFD Meclisi, 17 Haziran 1983 tarihinde aldığı bir kararla (Ertökün, 1984:26), Kıbrıslı Türklerin "self-determinasyon" hakkının göz ardı edilemeyeceği vurgulanmıştır.

Bunun arkasında 15 Kasım 1983 tarihinde KKTC ilân edilmiştir. Aslında BM Genel Kurulu'nun aldığı 13 Mayıs 1983 tarihli karar, KKTC'nin ilânına yol açan en önemli etkenlerden birisi olarak tarihe geçmiştir (Necatigil, 1995:30; Laipson, 1990:6; Akbulut, 1998:25). Böylece Kıbrıs meselesi, o güne kadarki seyrinden çok farklı bir safhaya girmiş oldu (Hatay, 1992:20).

KKTC'nin bağımsızlığına en fazla tepki gösteren ise Yunanistan ve Kıbrıs Rum yönetiminin yanında, İngiltere olmuştur. Bu sebeple Kıbrıs Rum Yönetimi, Yunanistan ve İngiltere'nin başvurusu üzerine, Güvenlik Konseyi, 17 Kasım 1983 tarihinde yeniden toplanmıştır.³¹ Bu arada 17 Kasım 1983 tarihinde BM Güvenlik Konseyi'nde KKTC Cumhurbaşkanı Denktaş bir konuşma yapmıştır.³² Konuşmasında Denktaş, iki bölge ve iki toplumlu federal bir Kıbrıs Cumhuriyeti'nden yana olduğunu beyan etmesine rağmen (Alasya, 1992:541), BM Güvenlik Konseyi 18 Kasım 1983 tarihinde 541 sayılı kararı (Yearbook, 1983:254) kabul etmiştir. Bu kararda, KKTC'nin bağımsızlık ilânı "*hukuken geçersiz*"³³ sayılıp geri alınması, Güvenlik Konseyi'nin 365 ve 367 sayılı kararlarının uygulanması, tarafların Kıbrıs Cumhuriyeti'nin egemenliğine, bağımsızlığına ve toprak bütünlüğüne saygı göstermesini ve nihayet "*bütün devletlerden*", Kıbrıs Cumhuriyeti'nden başka bir devleti tanımamaları (Necatigil, 1985:106 vd; Necatigil, 1990:17 vd) istenmiştir. Ayrıca Güvenlik Konseyi'nin 541 sayılı kararı, 29 Mart 1984 tarihinde Avrupa Ekonomik Topluluğu tarafından da aynen kabul edilmiştir.

Aslında BM'nin tutumunda, öncekilerine kıyasla önemli bir değişiklik yoktur. Yalnızca ifadeler diplomatik dilde daha keskinleşmiş ve hatta sertleşmiştir (Tamçelik, 2008:80). Bu kararın esası, Kıbrıs'ın tümü üzerinde kontrolünü icra eden bir Kıbrıs Hükümeti'nin bulunduğu ve Kıbrıs'ın kuzey kesiminin bu hükümetten kopacağı varsayımına dayanmasıdır. Hâlbuki Güvenlik Konseyi, hiçbir zaman Kıbrıs Cumhuriyeti'ne varlık kazandıran anlaşmaların '*Bağımsızlık Bildirisi*'

³¹ Görüşmeler için bkz... Yearbook, 1983:254-258; Keasing's, 1984:32639-32640.

³² Konuşma için bkz... Alasya, 1987:70.

³³ Bu kararın hukuken geçersiz olduğuna dair görüş için bkz... "Case of Loizidou and Turkey: Background to The Case and Summary", The Official Web of The Republic of Cyprus Press and Information Office (PIO) Lefkosia (Nicosia) Cyprus, Erişim Tarihi: 28.6.2009, s. 2; SİSAV, 1993:19; Özersay, 2002:10; "GKRY Hükümet Sözcüsü Kasulides: Türklere Önerimiz KKTC'nin İlânına İlişkin Kararı Geri Alınmalıdır", Mahi Gazetesi, 15 Kasım 1994, No:963, s. 1; "İngiltere'nin Tutumu", Eleftherotipia Gazetesi, 25 Eylül 1994, No:4265, s. 7-8; "Rum Basın Bülteni", TAK Arşivi, 25 Eylül 1994, s. 8; "Başpiskoposla Söyleşi", Fileleftheros Gazetesi, 2 Ekim 1988, No:752, s. 1-7; Necatigil, 1986:75; Alasya, 1987:80; Hatay, 1992:20; Stephen, 1997:75; Sedes, 1998:12.

(Necatigil, 1986:76) ile korunduğunu veya bağımsızlık olgusunun Kıbrıs Cumhuriyeti'nden nihai bir kopma³⁴ anlamına gelmediği gerçeğini dikkate almamıştır.

Bu gerçeği göz önünde bulundurmamayan Güvenlik Konseyi, 541 sayılı kararla KKTC'nin hukukî bakımdan geçersiz olduğunu iddia etse de İngiliz'in uluslararası hukuk uzmanı Profesör Elihu Lauterpacht,³⁵ konuya ilişkin verdiği yazılı mütalaada, Kıbrıslı Türklerin ve Rumların siyasi bakımdan “*eşit iki toplum*” (Acar, 1993:34) oldukları hususunun altını çizerek, Güvenlik Konseyi'nin, dünyada barışı tehdit eden hareketlere karşı eylemde bulunmakla görevli olduğunu ve bu tür bir hukukî beyanatta bulunmasının görev çerçevesini aştığını belirtmiştir. Lauterpacht, aynı zamanda bu beyanatın ve tutumun, *haksız* ve *yanlış* olduğunu da ifade etmiştir. Hâlbuki Güvenlik Konseyi, hukukî sorunların Adalet Divanı tarafından karara bağlanmasını öngören BM Yasası'nın 36. maddesi hükmünü hiçe sayarak, KKTC'nin ilânının hukuken geçersiz olduğu görüşünü beyan etmiş ve kendini yargı organı yerine koyarak, usulde ve esasta yanlış yapmıştır (Necatigil, 1986:76). Çünkü Güvenlik Konseyi, her şeyden önce bir yargı organı değildir (Laipson, 1990:6; Necatigil, 1995:30). Ama yine de bu karar, *KKTC'nin tanınmamasına* ciddi bir etkisi olduğu söylenebilir.

7. 550 (1984) Sayılı Güvenlik Konseyi Kararı:

Güvenlik Konseyi, Türkiye'nin KKTC ile büyükelçi teatisi ve KKTC'nin, Maraş bölgesinin iskâna açılacağına ilişkin beyanlarına tepki maksadıyla, 11 Mayıs 1984 tarihinde 550 sayılı kararı kabul etmiştir.

Güvenlik Konseyi bu kararı ile KKTC'nin bağımsızlık ilânının geri alınması istediğini yenilemiştir. Gerek Türkiye, gerekse KKTC yetkilileri, bağımsızlığın geri alınamayacağını ve söz konusu Güvenlik Konseyi kararlarının kabul edilemeyeceğini belirtmişlerdir.³⁶ Ayrıca Kıbrıslı Türklerin haklarını ve Kıbrıs'ın özel durumunu dikkate almamayan bu gibi kararları, tarafları ayrılığa ittiğini ve sorunun çözümünü daha da güçleştirmekte olduğunu ifade etmişlerdir.

Aslında bu yönü ile 541 ve 550 sayılı Güvenlik Konseyi kararları, KKTC'nin yasal bir kuruluş olmadığını ifade eden en ciddi kararlardır (Stephen, 1997:75).

Gerçek şu ki, pratikte KKTC'nin Türkiye dışında hiçbir devlet tarafından tanınmaması ciddi bir sorun olarak ortada durmaktadır. Fakat Pernthaler'in³⁷ de dediği gibi bu, KKTC'nin teoride bağımsız bir devlet olma niteliğine yasal bir engel teşkil etmemektedir. Zira KKTC'yi tanımamaya yönelik 541/1983 ve 550/1984 sayılı kararlar, sadece siyasi nitelikli karardır ve yasal bağlayıcılığı yoktur. Kaldı ki bu kararlar, hukukî olarak çelişki arz etmemektedirler. Çünkü en başta Kıbrıslı Rumların gerçekleştirdiği ve ayrı bir Türk devletinin kurulmasına neden olan gayri yasal eylemleri dikkate almamaktadır.

Aslında Rum yönetimi, BM'den bununla ilgili birçok karar çıkartmıştır. Dolayısıyla bu kararlar da Rum yönetimine manevî destek sağlamaktan öteye geçmemektedir. Bununla ilgili olarak Rum Dışişleri eski bakanlarından Rolandis'in de dediği gibi bunlar, “*karşılıksız çek*” (Necatigil, 1986:76) niteliğinden öteye geçmeyen kararlardır.

³⁴ Sir Alec Douglas-Home, anılarında “*eğer Rum liderliği Kıbrıslı Türklere insan gibi davranmıyor ise bu adanın bölünmesine yol açıyor demektir. Zaten Kıbrıslı Türkler, Kıbrıs Cumhuriyeti'nde ayrılmadılar; atıldılar*” demiştir.

³⁵ Elihu Lauterpacht'ın mütalaası için bkz... BM Belgesi, 9 August 1990, Ref:A/441968 ve S/21463.

³⁶ “Kıbrıs Rum Tarafının Kıbrıs Sorununun Çözümü ve Federal Cumhuriyetin Kurulmasına İlişkin Genel Mahiyetteki Önerileri”, KKTC Cumhurbaşkanlığı Arşivi, Dosya: Öneri Paketleri, Tarih: 30 Ocak 1989.

³⁷ Peter Pernthaler, “Kıbrıs Sorununa Federal veya Konfederal Bir Çözüm”, www.trncinfo.com, Erişim Tarihi: 9.12.2010.

8. 649 (1990) Sayılı Güvenlik Konseyi Kararı:

Güvenlik Konseyi'nde Kıbrıs'la ilgili olarak 1985, 1986 ve 1987 yıllarında önemli bir karar alınmamıştır. Esas olarak adadaki BM Barış Gücü'nün görev süresinin uzatılmasına ilişkin rutin içerikli kararlar alınmıştır (Sönmezoğlu, 2000:273).

New York görüşmelerinin neticesiz kalması üzerine Genel Sekreter Perez de Cuellar, 8 Mart 1990 tarihinde Güvenlik Konseyi'ne bir rapor sunmuştur. Bu rapor üzerinde Güvenlik Konseyi 12 Mart 1990 tarihinde 649 sayılı kararı almıştır.³⁸ Bu kararda, önce 12 Mart 1975 tarih ve 367 sayılı karardan söz edilmektedir. Bunun ehemmiyeti, Genel Kurul'un 3212 sayılı kararını esas alması ve Türk askerinin adadan çekilmesini istemesinde yatmaktadır. Bu yüzden 649 sayılı karar, bu hususa değinmesi açısından ilginçtir.

Buna karşılık 649 sayılı karar, 1977 ve 1979 anlaşmalarını esas alarak, iki toplumlu ve iki kesimli federal bir sistemin kurulmasını öngörmüştür. Burada “iki toplumlu” deyiimi önemlidir (Tamçelik, 2008:81). Zira Denktaş, New York'ta, self-determinasyon hakkına dayanarak, adada “iki toplum” değil, “iki halk” bulunduğunu ileri sürmüştür.³⁹ Ancak Güvenlik Konseyi, Denktaş'ın bu görüşünü temelden reddetmiştir. Buna karşın karar, görüşmelerin “eşitlik” (Armaoğlu, 1991:295) ilkesine göre yapılmasını esasa bağlamıştır.

Bunun dışında 649 sayılı karar, Genel Sekreter'e sadece “aracılık” değil, aynı zamanda “telinde bulunma”⁴⁰ yetkisini de vermiştir. Böylece Genel Sekreter'in “iyi niyet misyonuna”, yeni tanımlar getirmiştir (Sönmezoğlu, 2000:273; Gürel, 1993:102).

New York görüşmeleri, fiyaskoyla sonuçlanmasından sonra Güvenlik Konseyi'nden daha sert bir karar çıkması beklenirken, böyle bir kararın çıkmaması, Türk tarafında tatmin edici bulunmuştur. Çünkü bu karar, 1960 sistemine atıfta bulunmadığı gibi, Türk toplumunun “eşitliği” ilkesine, iki toplumlu ve iki kesimli “federal” bir sistemin kurulmasına ilişkin imkân tanınması açısından da dikkat çekicidir.

Buna göre 649 (1990) sayılı karar incelendiği zaman sonuçları itibarıyla dört ana başlık altında irdelemek mümkündür:

8.1. Kurulacak Devletin Yapısı:

Güvenlik Konseyi'nin Kıbrıs'la ilgili bu metninde, ilk kez kurulacak bir federasyonun “iki toplumlu ve iki kesimli” (Tamçelik, 2008:82) bir yapıda nasıl olacağını tanımlanmıştır.

Ayrıca kararın 3. paragrafında Kıbrıs'ta kurulacak devletin nitelikleri belirlenmiştir. Bu paragrafta göre *yeni Kıbrıs Devleti*, anayasal açıdan iki toplumlu ve toplum açısından da iki kesimli olacaktır.

Aslında bu karar, 25 yıldan bu yana Türk tezini ve Kıbrıs problemini açıklayan bir karar olarak tarihe geçmiştir. Özellikle toplumların “politik eşitlik prensibi” (Background on The Cyprus Problem, 1991:13), çözümün adresi olarak gösterilmiştir. Buna göre iki toplumlu ve iki kesimli bir federasyon yapısı içinde, *yeni bir devletin kurulması*⁴¹ gündeme gelmiştir. Zaten kararın bu veçhesi,

³⁸ Kararın metni için bkz... Briefing, March 19, No. 779, Ankara, 1990, s. 5; UN Document, S / Res. / 649 (1990), 12 March 1990.

³⁹ “Kıbrıs Görüşmeleri”, Hürriyet Gazetesi, 14 Aralık 1992, No:851, s. 20; SİSAV, 1990:55; Cerrahoğlu, 1998:168; “Rum-Yunan İkilisi Uyarılmalı”, Yeni Kıbrıs Dergisi, VIII (Şubat-Mart 1991) 2, s. 12.

⁴⁰ “KKTC Cumhurbaşkanı Rauf R. Denktaş'ın Avrupa Konseyi Siyasi İşler Komitesi Raportörü Lord Finsberg'e Sunulan Görüşme Notları”, KKTC Cumhurbaşkanı Arşivi, Dosya: Görüşme Tutanakları, Tarih: 8 Şubat 1996; Denktaş, 1996:44.

⁴¹ “Son Gelişmeler”, Yeni Kıbrıs Dergisi, VIII (Şubat-Mart 1991) 2, s. 3; “Kıbrıs Görüşmeleri”, Hürriyet Gazetesi, 14 Aralık 1992, No:851, s. 20.

Türk tarafının önceden beri savunduğu bir husustur. Dolayısıyla Türk tarafı, kararı kaçırılmaması gereken bir fırsat olarak değerlendirmiştir (Uslu, 2000:382; Yıldız, 1991:4).

Kaldı ki Turgut Özal da adada işlevsel bir federasyonun kurulabilmesi için bu karara dayanması gerektiğini savunmuştur.⁴² Böylece *iki toplumluluk* ve *iki kesimlilik* esaslı ilk defa olarak ABD, BM ve AB tarafından da kabul edilmiş oldu.⁴³

Hâlbuki 649 sayılı karar, 1977 ve 1979 Doruk Antlaşmalarına (Acar, 1993:35) ve 367 (1975) sayılı karara atıf yaparak, “*iki toplumdan oluşan*” (Tamçelik, 1997:13) bir Kıbrıs Cumhuriyeti’nin varlığına dayalı bir çözüm şeklinin olması gerektiği belirtmektedir. Bundaki amaç, Kıbrıs’taki iki toplum arasındaki ilişkileri düzenleyecek federal yapının, iki toplumlu ve iki kesimli bir düzene dayalı, *yeni bir Kıbrıs Devleti Anayasası*’nı⁴⁴ oluşturmaktır.

8.2. BM Genel Sekreteri’nin İyi Niyet Misyonu:

Bu kararlar ortaya çıkan bir diğer yenilik, Genel Sekreter’in *iyi niyet misyonunun* taraflara müzakereleri kolaylaştırmak amacıyla önerilerde bulunabileceği şeklinde yorumlanmasıdır.

Buna göre Genel Kurul, Genel Sekreter’in Kıbrıs’a ilişkin dostane teşebbüs görevinin ifası sırasında gösterdiği gayretlere tam destek verdiğini belirttikten sonra 4. paragrafta (SİSAV, 1993:22; Veysel, 1999:167) Genel Sekreter’den “*telkinlerde*” bulunarak her iki topluma yardımcı olmasını rica etmiştir.⁴⁵

8.3. Toplumların Eşitlik İlkesi:

Karar metninde ilk kez Türk tarafının her zaman için şikâyet ettiği ve Rum yönetimini “*Kıbrıs Cumhuriyeti Hükümeti*” (Cerrahoğlu, 1998:168) olarak tanımlayan bir ifade bulunmaması dikkat çekicidir. Buna göre her iki taraf için “*toplum*” olarak söz edilmiş ve mutlak eşitlik kavramı vurgulanmaya çalışılmıştır.

Bu karar ile Kıbrıs meselesine 25 yıldan bu yana, ilk kez buna dair bir tespit yapılmış ve Kıbrıs’ta yaşayan toplumların tam bir “*eşitlik*” (Background on The Cyprus Problem, 1993:9) içinde müzakerelere devam etmesi gerektiği belirtilmiştir.

Aslında 12 Mart 1990 tarihinde Güvenlik Konseyi’nin aldığı bu karar, BM tarafından ortaya konulan yapıcı bir gelişmedir. Zira bu kararlar, her iki toplumun siyasi eşitliği vurgulanmış ve iki tarafı, eşit temele dayalı ve karşılıklı olarak (Background on The Cyprus Problem, 1991:13) kabul edilebilecek bir çözüme ulaşmaya ve adada durumu kötüleştirecek girişimlerden kaçınmaya davet etmiştir (Olgun, 1991:71; Acar, 1993:36; İsmail, 1998:224; Denktaş, 1991:6). Bundan da anlaşılıyor ki, Güvenlik Konseyi, meselenin hâlinde öngörülen yeni ilke ve yöntemleri belirlemiş olmaktadır. Böylece BM, Kıbrıs meselesinde her iki toplumun anlaşarak halledileceği bir yönteminin kabul edilmesini istemiştir (Denktaş, 1991:5). Buna göre bulunacak çözümün, her iki toplum tarafından kabul edilmesine ve toplumların kültürel, dinî, sosyal ve dil kimliğine⁴⁶ saygı göstermesi gerektiğine de vurgu yapılmıştır.

⁴² “Özal, Camp David’de Bush’a Neler Anlattı?”, Hürriyet Gazetesi, 14 Aralık 1992, No:75894, s. 20.

⁴³ “Mesut Yılmaz: Karar, Müzakereye İmkân Tanımıyor”, Hürriyet Gazetesi, 9 Aralık 1992, No:41258, s. 21.

⁴⁴ “Güvenlik Konseyi Gali Raporu’nu Ele Alıyor”, Kıbrıs Gazetesi, 10 Nisan 1992, No:3524, s. 8; “Güvenlik Konseyi Gali Raporu’nu Ele Alıyor”, KKTC Başbakanlık Enformasyon Müdürlüğü Arşivi, Dosya: BM Kararları, Tarih: 10 Nisan 1992, s. 8.

⁴⁵ “Mesut Yılmaz’ın 30.6.1991 Tarihli Konuşması”, TBMM Tutanak Dergisi, Cilt:61, 129. Birleşim.

⁴⁶ “Güvenlik Konseyi Gali Raporu’nu Ele Alıyor”, Kıbrıs Gazetesi, 10 Nisan 1992, No:3524, s. 8; “Güvenlik Konseyi Gali Raporu’nu Ele Alıyor”, KKTC Başbakanlık Enformasyon Müdürlüğü Arşivi, Dosya: BM Kararları, Tarih: 10 Nisan 1992, s. 8.

Esasında bu karar incelediği zaman her iki tarafın özgür iradesinin nasıl tecelli ettiği ve siyasî eşitliğin nasıl oluştuğu görülecektir. Buna göre Kıbrıs'ta kurulacak federasyonun bir *varlık* hâlinde ortaya nasıl çıktığı anlaşılabilecektir (Tavşanoğlu, 1998:55, Denктаş, 1991:25). Özellikle Genel Sekreter, adadaki iki toplum ilişkilerinin bir *azınlık-çoğunluk* ilişkisi olmadığını belirterek, *siyasal eşitlik*⁴⁷ yönünde önemli bir adım atmıştır (Denктаş, 1987:4; Denктаş, 1991:6; Cerrahoğlu, 1998:269).⁴⁸ Bununla ilgili bir açıklama yapan Genel Sekreter, tarafları, aynı adada yaşayan ve siyasî eşitliğe sahip iki ayrı varlık olduğunu belirtmiştir (Akbulut, 1998:11). Bununla ilgili olarak da Güvenlik Konseyi, 649 sayılı kararla bunu onaylamıştır.

Aslında KKTC ve Türkiye tarafından memnuniyetle karşılanan bu karar, özel bir öneme sahiptir. Zira BM kararında ilk kez Rum propagandasının unsurları veya sahip çıkılan sıfatlar yer almamıştır (Tamçelik, 2008:84). Hatta bununla ilgili olarak her iki toplum lideri, eşit taraflardan biri olarak kabul edilmiştir.⁴⁹

Buna karşın Rum yönetimi lideri Yeorgios Vasiliu ise siyasî eşitlikle (Cerrahoğlu, 1998:168), çözüme gidilmeyeceğini açıklamıştır.⁵⁰ Vasiliu, bununla ilgili olarak yaptığı bir açıklamada, karardaki “*eşitlik*” kavramının uygun olmadığını; zira Kıbrıslı Türklerin Yunanistan'daki ve Bulgaristan'daki Türk azınlığı statüsünde olduğunu belirtmiştir (Denктаş, 1991:44).

ABD yönetimi ise Güvenlik Konseyi'nin 649 sayılı kararı desteklediğini ve bu kararın iki toplum ilişkilerinde bir temel oluşturabileceğini belirtmesi dikkat çekicidir (Cerrahoğlu, 1998:171). Buna karşın eşitlik ilkesinin prensipte desteklendiği, ancak bunun nasıl gerçekleşebileceği ve ne tür bir çalışma yapılması gerektiği konusunda ise herhangi bir görüş belirtilmemiştir.

8.4. Adadaki Yabancı Güçler Meselesi:

Karar metninde ilk kez, genellikle BM metinlerinde kullanılan ve adadaki Türk askerini “*işgal güçleri*” olarak nitelendiren herhangi bir ifadeye rastlanılmamıştır.

Aslında bütün bunlar şunu göstermektedir ki, 649 sayılı karar, çözüm için gerçekçi bir zemin ve yapıcı bir çerçeve olma hüviyetindedir.⁵¹ BM'nin daha önceki kararlarından farklı olarak bu karar, tarafları uzlaştırmak için atılan en gerçekçi adım olması açısından önemlidir. Dolayısıyla bu karar, her yönü ile yapıcı bir karar değilse bile, doğru adımın ilk belirtisi olarak algılanmıştır (Denктаş, 1987:4). Bu yüzden 649 sayılı karar, Rum basını tarafından Türk çözümü⁵² olarak değerlendirilmiştir.

İşte tam bu sırada Rum yönetimi, kararın 5. paragrafına aykırı olarak 4 Temmuz 1990 tarihinde Türk toplumunun görüş ve onayını almadan AT'ye tam üyelik başvurusu yapmıştır (Acar, 1993:36; Kepoğlu, 1995:49). Böylece Rum yönetimi, Güvenlik Konseyi'nin 649 sayılı kararında yer aldığı gibi ilgili tarafları görüşmeleri zora sokacak davranışlardan kaçınmaya davet etmesini (Kılıçkıran, 1990:13) dikkate almadığını göstermiştir. Aslında bu durum, Kıbrıs'taki çözümsüzlük

⁴⁷ “Kıbrıs Görüşmeleri”, Hürriyet Gazetesi, 14 Aralık 1992, No:851, s. 20.

⁴⁸ İngiliz Dışişleri Bakanlığı, 23 Aralık 1958 tarihinde Türk ve Yunan Dışişleri Bakanlarına gönderdiği mesajda İngiltere, Kıbrıs'ta iki toplumun varlığını ve bulunacak çözümün, bu iki toplumun işbirliğine dayanması gerektiğini açıkça vurgulamıştır. Özellikle de İngiltere, adadaki sorunun bir *azınlık-çoğunluk* sorunu olmadığını, Kıbrıs'ta iki ayrı toplumun bulunduğunu ve uzlaşmanın ancak bu iki toplumun işbirliğiyle gerçekleşebileceğini belirtmesi dikkat çekicidir. Bunun için bkz... Gazioğlu, 2000:352.

⁴⁹ “Kıbrıs Görüşmeleri”, Hürriyet Gazetesi, 14 Aralık 1992, No:851, s. 20.

⁵⁰ “18 Göçmen Cemiyeti Vasiliu'ya Karşı”, Epikeri Haftalık Gazetesi, 28 Temmuz 1990, No:3117, s. 6; “Rum Basını Özetleri”, TAK Arşivi, 28 Temmuz 1990, s. 6.

⁵¹ “Mesut Yılmaz'ın 3.7.1991 Tarihli Konuşması”, TBMM Tutanak Dergisi, Cilt:61, 130. Birleşim.

⁵² “Federasyon Aleyhinde Sloganlar”, Alithia Gazetesi, 24 Nisan 1992, No:801, s. 2; “Rum Basın Özetleri”, KKTC Cumhurbaşkanlığı Arşivi, Dosya: Rum Basını, Tarih: 24 Nisan 1992, s. 2.

ortamını daha da derinleştirmiş ve Türk tarafını yeni girişimlerde bulunmaya itmiştir (Ertekin, 1990:30-43).

Ardından Güvenlik Konseyi, bu karardan sonra dört karar daha kabul etmiştir. Bunlar sırası ile 716 (1991), 750 (1992), 774 (1992) ve 789 (1992) sayılı kararlardır. Sözü geçen kararlarda Kıbrıs sorununun değişik veçhelerine değinilmiş ve güncelliklerine göre bu kararlar oylanarak kabul edilmişlerdir. Fakat Kıbrıs'ın gelecekteki yapılanmasına ve kurulacak devletin bünyesine ilişkin ilkeler (SİSAV, 1993:18), hemen hemen her kararda yerini almıştır.

9. 716 (1991) Sayılı Güvenlik Konseyi Kararı:

Genel Sekreter Perez de Cuellar, 27 Mart 1991 tarihinde Güvenlik Konseyi'ne bir rapor sunarak, tarafların üzerinde anlaştıkları veya anlaşmaya çok yakın olduğu noktaları açıklamıştır. Bu sırada ortaya atılan ilginç tezlerden biri de Türkiye Cumhurbaşkanı Turgut Özal'ın "Dörtlülük Konferansı"⁵³ önerisi olmuştur (Ergin, 1992:14). Yunan tarafının bu teklife cevabı "Dokuzlu Konferansı" olmuştur. Yani Özal'ın 'dörtlülük' ilâveten, Güvenlik Konseyi'nin 'beşlisi' de eklenmiştir. ABD'nin önerisi ise 'Beşli Konferansı'⁵⁴. Sonuçta BM Genel Sekreteri, 'Dörtlülük Konferansı' önerisini benimseyerek, bu tür bir toplantı için zemini hazırlamaya çalışmıştır. Fakat tarafların isteksizliği ve Türkiye'nin seçim atmosferine girmesi nedeniyle bu toplantı gerçekleştirilmemiştir.

Güvenlik Konseyi de 11 Ekim 1991 tarihinde Genel Sekreter'in raporunu destekleyerek onaylamıştır.⁵⁵ Aslında 716 sayılı karar, taraflar arasında yapılması düşünülen toplantının yapılamamasından duyulan üzüntünün belirtilmesiyle başlamıştır. Buna rağmen kararda, uluslararası kamuoyunun soruna ilişkin bakışını belirten ciddi birtakım kararlar da alındığı bilinmektedir. Buna göre:

a. *Kıbrıs Cumhuriyeti'nin bağımsızlığı, egemenliği ve toprak bütünlüğü korunmalıdır.* Esasında Denktaş'ın 'egemenlik' kavramını savunurken ortaya çıkan tepkiler, bu kararda da kendini göstermiştir. Kararda 'Kıbrıs Cumhuriyeti'nin egemenliği, bağımsızlığı ve toprak bütünlüğü esas alınmıştır. Ancak KKTC, bu kararı reddettiysede Türkiye, uygulanabileceğini düşünerek kabul etmiştir.⁵⁶

Cuellar, Kıbrıs ile ilgili son raporunu Güvenlik Konseyi'ne 19 Aralık 1991 tarihinde sunmuştur.⁵⁷ Raporda bir yandan "egemenliğin bölünmezliğinden", diğer yandan da sonuçta ulaşılabilecek anlaşmanın her iki toplumun ayrı ayrı onayına sunulmasından söz ederek, dolaylı da olsa her iki tarafın "kendi kaderini tayin hakkını" (Sönmezoğlu, 2000:298) kabul ettiğini açıklamıştır.

b. *Adanın tamamının veya bir bölümünün bir başka ülke ile birleşmesiyle birlikte her türlü ayrılma ve bölünme dışlanmalıdır.*

c. İki toplumlu ve iki bölge bir federasyon içinde tarafların refah ve güvenliğini sağlayacak yeni bir anayasa yapılmalıdır (Sönmezoğlu, 2000:297-298). Bununla ilgili olarak 716 (1991) sayılı kararda, yenilik olarak, kurulacak iki toplumlu ve iki kesimli federasyonun amacının, Kıbrıs Türk ve Rum toplumlarının refah ve güvenliğini sağlamaya yönelik olduğu belirtilmiş ve siyasî açıdan eşit iki toplumdan oluşacak 'tek bir Kıbrıs Devleti' (Tamçelik, 2008:85) ilkesine yer verilmiştir.

⁵³ Bu konferansa Türkiye, Yunanistan, Kıbrıs Türk ve Rum tarafının katılmasıdır.

⁵⁴ Özal'ın "dörtlülük" ilâveten Kıbrıs Cumhuriyeti de katılmalıydı.

⁵⁵ UN S / Resolution / 716 (1991), 11 October 1991.

⁵⁶ "Dörtlülük Zirveyi Mesut Bozdu", Hürriyet Gazetesi, 15 Aralık 1992, No:32547, s. 19.

⁵⁷ UN S / 23300, 19 October 1991.

d. Konuya ilişkin olarak taraflar arasında ilk kez yüksek seviyeli zirve toplantısının yapılması, 716 (1991) sayılı kararla birlikte yeniden gündeme gelmiştir.⁵⁸ Söz konusu kararda, böyle bir toplantının gerçekleşmesi, çözümü kolaylaştıracağından ısrarla söz edilmiştir (SİSAV, 1993:19).

Kararın 10. paragrafında ise yüksek seviyeli uluslararası toplantının yapılması için gerekli ilerlemelerin sağlanıp sağlanmadığı hususunda Genel Sekreteri Konsey'e rapor vermeye davet edildikten sonra, şartların olgunlaşmamış olması hâlinde, Fikirler Dizisi'nin o tarihe kadar oluşacak duruma ilişkin değerlendirmeleriyle birlikte göndermesini rica edilmiştir.

e. Buna göre Kapsamlı Çerçeve Anlaşması'nın hazırlanmasında ilk defa 'Fikirler Dizisi'nden ve buna ekli 'haritadan' söz edildiği görülmüştür. Zira bu kararda, yine ilk kez olarak "Kapsamlı Çerçeve Anlaşması'na Dair Fikirler Dizisi'nin hazırlanmasından" (SİSAV, 1993:20) söz edilmiştir.

f. Yine bu kararda bir ilk olarak iki toplum lideri ile Türkiye ve Yunanistan'ın BM Genel Sekreteri ve temsilcileriyle tam bir işbirliği içinde çalışma yapmasına dair davet yapılmıştır.

g. Ayrıca Cueller'in hazırladığı belgede *siyasî eşitliğin* sınırları çizilmiştir. Buna göre siyasî eşitlik, federal hükümetin bütün bölümlerinde ve yönetiminde *eşit sayıda katılım* anlamına gelmediğini ve bunun bu şekilde yorumlanmaması gerektiğini kararlaştırmıştır. Dolayısıyla *eşitlik* kavramı, kurulacak devletin Federal Anayasası'nın her iki toplumca onaylanması ya da değiştirilmesi; her iki tarafın federal hükümetin bütün organlarına ve kararlarına etkin katılımının sağlanması; federal hükümetin, öteki toplumun çıkarları aleyhine tedbir alması için yetkilendirilemeyeceği düşüncesinin güvence altına alınması ve her iki federe devletin eşitliği ve sahip olduğu yetkinini aynı oranda sağlanması şeklinde yorumlanmıştır.⁵⁹

Bunun dışında 716 sayılı kararda, usule ilişkin bazı yeniliklere de yer verilmiştir. Örneğin siyasî açıdan eşit iki toplumdaki oluşacak *tek bir Kıbrıs Devleti'nden* söz edildikten sonra taraflar, bu ve yukarıda belirtilen diğer ilkelere uymayan ve bunlarla farklılık yaratacak kavramları görüşmelerin gündemine getirmemeye davet edilmişlerdir.

10. 750 (1992) Sayılı Güvenlik Konseyi Kararı:

Cueller'dan sonra Genel Sekreter olan Butros Gali, 3 Nisan 1992 tarihinde, Güvenlik Konseyi'ne ilk raporunu sunmuştur. Gali, bu raporunda Kıbrıs Türk halkının politik eşitliğini yeniden teyit ederek, egemenliğin paylaşılacağını, Türkiye'nin garantörlüğünün 1960 anlaşmaları çerçevesinde devam edeceğini, anlaşmanın iki toplumluluk ve iki kesimlilik zeminine dayanacağını, AT üyeliğinin Kıbrıs Türklerinin ayrı referandumuna sunulacağını, Türklerin kendi federe devletlerinde nüfus ve mülkiyet bakımından kesin yoğunluğa sahip olacaklarını, Federal Devlete devredilmeyen bütün yetkilerin Federe Devletlere ait olacağını, Federal Bakanlar Kurulu'nun ve Federal Alt Meclisin 7'ye 3 oranında, Senato'nun ise eşit sayıda temsilcilerden oluşacağını belirtmesi dikkat çekicidir (İsmail, 1998:228). Bunun üzerine Güvenlik Konseyi, 10 Nisan 1992 tarihinde aldığı 750 sayılı kararla (Gürel, 1993:111) Genel Sekreter'in bu raporunu onaylamıştır.

Ancak Güvenlik Konseyi'nin bu kararı, genel olarak 'Kıbrıs Devleti'nin tek egemenliğine, tek vatandaşlığına ve uluslararası kişiliğine vurgu yapmakta birlikte 'Fikirler Dizisi'nin tamamlanmamasını eleştirmekte,⁶⁰ buna mukabil "siyasî bakımdan eşit iki toplum" kavramına yer

⁵⁸ "Dörtlül Zirveyi Mesut Bozdu", Hürriyet Gazetesi, 15 Aralık 1992, No:32547, s. 19.

⁵⁹ "Güvenlik Konseyi Gali Raporu'nu Ele Alıyor", Kıbrıs Gazetesi, 10 Nisan 1992, No:3524, s. 8.

⁶⁰ "Dörtlül Zirveyi Mesut Bozdu", Hürriyet Gazetesi, 15 Aralık 1992, No:32547, s. 19.

vermektedir. Yine de bu karar, Fikirler Dizisi'ni⁶¹ Genel Sekreter'in 3 Nisan 1992 tarihli raporunda izah edildiği şekliyle aynen onaylamıştır.

Buna göre 750 (1992) sayılı karar, sonuçları itibarıyla dört gruba ayırmak mümkündür.

10.1. Göçmenler Konusu:

Rum göçmenler, Genel Sekreter'in raporuna ve Güvenlik Konseyi'nin 750 sayılı kararına karşı çıkmışlardır. Özellikle dört göçmen derneği⁶² yayınladıkları ortak bir bildiride, Butros Gali'nin raporu ile bu raporu benimseyen Vasiliu yönetimini kınadıklarını açıklamışlardır.⁶³ Dolayısıyla bu dernekler, göçmenlerin hep göçmen kalmasına neden olacak bir çözüme yanaşmayacakları ve buna neden olan bu rapora ve karara hiçbir şekilde sıcak bakmayacakları belirtilmiştir.

10.2. Toprak Konusu:

750 sayılı karar, *toprak* ve *göçmen* konusuna özellikle değinen bir karar olarak kayıtlara geçmiştir. Türk tarafı ise bu konular üzerinde kesin bir cevap vermekten özellikle kaçınmıştır.⁶⁴ Ancak toprak konusunda, uzun temaslara sonucu ve 750 sayılı Güvenlik Konseyi kararına uygun olarak hazırlanan ve çok sayıda Rum göçmenin Rum yönetimi altındaki evlerine dönmesini öngören Gali haritası üzerinde mutabık kalılabileceğini göstermiştir. Bu yüzden "*toprak ve göçmenler*"⁶⁵ konusunun, öncelikli olarak ele alınması gerektiği savunulmuştur.⁶⁶

10.3. Fikirler Dizisi:

Güvenlik Konseyi, Genel Sekreter'in iyi niyet misyonu çerçevesinde, 3 Nisan 1992 tarihinde verdiği raporu dikkate alarak, Genel Sekreter'in 8 Ekim 1991 tarihinde yayımladığı raporundan beri, kapsamlı bir anlaşmanın sağlanması için gerekli olan Fikirler Dizisi'nin tamamlanması konusunda hiçbir ilerleme olmadığını, hatta belli alanlarda gerileme dahi olduğunu ifade etmiştir (İsmail, 1998:228).

Kapsamlı Çerçeve Anlaşması'na yönelik olarak Fikirler Dizisi'nden söz edilirken, 750 (1992) sayılı kararda bir sonuca ulaşılabilmesi için *toprak ayarlamalarıyla, yerlerinden edilmiş kişiler* (SİSAV, 1993:20) konularında da çalışmalar yapılması gündeme gelmiştir.

Bunun için Genel Sekreter'den, Fikirler Dizisi'ni en geç Mayıs veya Haziran 1992'de tamamlamasını, yapacağı çabalarıyla ilgili olarak Konseyi bilgilendirmesini ve gerekirse Konsey'in doğrudan desteğini istemesini talep etmiştir (SİSAV, 1993:22; İsmail, 1998:229).

⁶¹ Kapsamlı Çerçeve Anlaşması, 1977 ve 1979 Zirve Anlaşmaları'na, Güvenlik Konseyi'nin 367 (1975), 649 (1990), 716 (1991) ve 750 (1992) sayılı kararlarına ve Fikirler Dizisi'nde yer alan 'Ana İlkelere' dayanmaktadır (SİSAV, 1993:1); Mehmet Ali Akpınar, "Birleşmiş Milletler Çözüm Plânının Tam Metnini Açıkıyoruz", KKTC Başbakanlık Enformasyon Müdürlüğü Arşivi, Dosya: BM Kararları, Tarih: 1992; "Birleşmiş Milletler Çözüm Plânının Tam Metnini Açıkıyoruz", KKTC Dışişleri ve Savunma Bakanlığı Arşivi, Dosya: BM Kararları, Tarih: 1992.

⁶² Özgür Omorfo, Özgür Değirmenlik, Özgür Girne ve Özgür Birleşik Karpaz Dernekleri.

⁶³ "Göçmenler 750'ye Karşı", Simerini Gazetesi, 13 Nisan 1992, No:8962, s. 3; "Rum Basın Özetleri", KKTC Cumhurbaşkanlığı Arşivi, Dosya: Rum Basını, Tarih: 13 Nisan 1992, s. 3.

⁶⁴ "Görüşmelerin Kaderi", Fileleftheros Gazetesi, 14 Mayıs 1992, No:4521, s. 1; "Rum Basın Bülteni", TAK Arşivi, 14 Mayıs 1992, s. 1.

⁶⁵ "Rumlar, Makarios Haritasını Sunacaklar", Fileleftheros Gazetesi, 17 Temmuz 1992, No:4758, s. 2; "Rum Basın Bülteni", TAK Arşivi, 17 Temmuz 1992, s. 1-4; "Toprak Konusu", Fileleftheros Gazetesi, 13 Haziran 1992, No:6325, s. 1.

⁶⁶ Deliceirmek, 1997:53, 65; "Rum Liderlerin Görüşleri", Haravgi Gazetesi, 27 Temmuz 1992, No:5236, s. 1; "Rumlar, Makarios Haritasını Sunacaklar", Fileleftheros Gazetesi, 17 Temmuz 1992, No:4758, s. 2.

10.4. Egemenlik Konusu:

750 (1992) sayılı kararda, ilk defa olarak Kıbrıs Devleti'nin tek bir egemenliğe, uluslararası kişiliğe ve tek bir vatandaşlığa (SİSAV, 1993:19) sahip olacağı kararlaştırılmıştır.

11. 774 (1992) Sayılı Güvenlik Konseyi Kararı:

Gali, görüşmelerle ilgili raporunu Güvenlik Konseyi'ne 21 Ağustos 1992 tarihinde sunmuştur.⁶⁷ Zaten Genel Sekreter'in hazırladığı ve Güvenlik Konseyi'ne sunduğu rapor, 'iyi niyet misyonu' çerçevesinde oluşturulmuştur. 101 maddeden oluşan ve 21 Ağustos 1992 tarihinde Güvenlik Konseyi'ne sunulan belge, 774 sayılı kararın çıkmasına neden olmuştur. Fakat bu raporu, diğerlerinden ayıran bir özellik vardır. Bugüne kadar hazırlanan 'Kapsamlı Çerçeve Anlaşmaları', hiçbir şekilde Güvenlik Konseyi'nin ilân edilen kararlarına ek olarak sunulmamıştır. Dahası, resmiyeti olmayan ve bir "kâğıt" (Gürel, 1993:108) niteliğini taşıyan haritayı, adeta resmiyet kazandırmak için raporuna ekleyen Gali, Türk tarafının yoğun tepkisiyle karşılaşmıştır. Ama bu tepkiler, herhangi bir yarar sağlamamış ve bunun üzerine toprak düzenlemeleri ile ilgili sunulan harita ve 'Fikirler Dizisi'nin bulunduğu rapor, 26 Ağustos 1992 tarihinde kabul edilmiştir. Hatta Güvenlik Konseyi, aynı kararla Genel Sekreter'in "bir bütün olan Fikirler Dizisi'nin iki tarafı kapsayıcı bir anlaşmaya varmalarına imkân verecek ölçüde olgunlaştırılmış bulunduğunu"⁶⁸ iddia etmiştir. Bundan dolayı Kapsamlı Çerçeve Anlaşması taslak olmaktan çıkmış ve uzlaşılması gereken bir metin olarak tarafların önüne getirilmiştir.⁶⁹ Aslında bugüne kadar böyle bir yöntemi takip etmeyen Genel Sekreterlik, "iyi niyet misyonunu" (Sözen, 1998:59) aşarak, "müzakereci" (Alasya, 1993:9) bir rol üstlenir duruma gelmiştir.

Rum yönetimi sözcüsü Fandis'in de ifade ettiği gibi "hiç kuşkusuz bu karar, önemli bir karardır ve bundan sonraki kararlar için de belirleyici"⁷⁰ bir nitelik taşımaktadır. Bundan hareketle Genel Sekreter'in raporuna dayanan bu karar dikkatli bir şekilde yorumlanmalıdır.

Hazırlanan bu belge, Genel Sekreterlerin ve onların sayısız temsilcilerinin uzun yıllar içinde hazırladıkları ve yıllarca yapılan müzakerelerden elde ettikleri bilgilerin veya görüşlerin imbikten geçirilmiş hâlidir. Buna göre 774 (1992) sayılı karar değerlendirildiği zaman ortaya çıkan sonuçlar şu şekildedir:

11.1. Gali Haritası:

Güvenlik Konseyi, 26 Ağustos 1992 tarihinde kabul ettiği 774 sayılı karar ile Gali haritasını, 'Fikirler Dizisi'nin bir parçası olarak kabul ettiğini ve "kapsayıcı bir çerçeve anlaşmasına varılması için temel" (Gürel, 1984:108) alınması gerektiğini belirtmiştir. Böylece BM, Genel Sekreter Butros Gali'nin Konsey'e sunduğu ve bizzat Denktaş'ı suçlayan rapora dayanarak hazırladığı karar taslağında Türk tarafını sıkıntıya sokmuştur. Özellikle New York'ta Temmuz-Ağustos 1992'de yapılan görüşmelerde Denktaş'a "geleneksel Türk köylerine dokunulmayacağı" (Kepoğlu, 1995:61; Necatigil, 1998:61; Alasya, 1993:9) sözünün verilmesine rağmen, çizilen haritada, 1974'ten bu yana KKTC sınırları içinde olan ve tarih boyunca Türklerin çoğunlukta yaşadığı bölgelerin de içinde olduğu bir toprak parçasının Rumlara verildiği görülmüştür.

⁶⁷ UN S / 24472, 21 August 1992.

⁶⁸ UN S / RES / 774 (1992), 26 August 1992.

⁶⁹ UN S / RES / 774 (1992), 26 August 1992.

⁷⁰ "Rum Sözcüsünün Demeci", Alithia Gazetesi, 28 Ağustos 1992, No:856, s. 1-2; "Rum Basın Bülteni", TAK Arşivi, 28 Ağustos 1992, s. 1-2.

11.2. Toprak Düzenlemeleri:

Tasarıda, KKTC'nin %36 olan toprak oranı, %28.2'ye düşürülmüştür (Kepoğlu, 1995:61). Böylece başta Güzeyurt olmak üzere, Erenköy, Yeşilırmak ve havzası ile Mesarya Ovası (Necatigil, 1998:61) Rum tarafına bırakılmıştır.

11.3. Devletin Yapısı:

Konsey, Kıbrıs çözümünün tek egemenliğe, uluslararası kişiliğe ve vatandaşlığa sahip, toprak bütünlüğü ve bağımsızlığı garantiye alınmış bir *Kıbrıs devletinin* oluşturulmasını, bir kez daha teyit edilmiştir. Ayrıca bu devletin, kısmen veya toplu olarak diğer bir devletle birleşmeyeceği, taksim edilemeyeceği, iki toplumlu ve iki bölgesel bir federasyon şeklinde olacağı belirtilmiştir.

11.4. Anlaşma İçin Süre Tahdidi:

Ayrıca Güvenlik Konseyi, Kıbrıs'ta belli bir anlaşmaya varılabilmesi için *çalışma takviminin* belirlenmesi istenmiştir. Dolayısıyla belirli süre zarfında anlaşma olmaması durumunda, herhangi bir *çözümü empoze*⁷¹ edebilmek için önlemler almayı planlamıştır. Aslında bir takvimin belirlenmiş olması, Kıbrıs sorununun çözülmesi için gösterilen arzunun ve aynı zamanda kararlılığın bir göstergesidir.⁷² Zira *takvim* hususu, karşı tarafın olumsuz ve uzlaşmaz tutumundan vazgeçmesi için uygulanacak baskı aracının bir unsuru olarak dikkat çekicidir.

11.5. Uluslararası Konferans Düşüncesi:

Kararın 7. paragrafında, ilgili tarafların katılacağından ve *dörtlü* bir konferansın yapılacağından söz edilmektedir. Ne var ki dörtlü konferans unsuru, Kıbrıs Rum Ulusal Konseyi'nin oybirliğiyle reddettiği bir usuldür. Zira dörtlü konferansa, Türk tarafının istediği gibi '*Kıbrıslıların*' sadece toplum olarak katılması öngörülmektedir. Böylece Rum tarafının, hükümet⁷³ olarak değil de toplum olarak katılması sağlanacaktır.

11.6. Göçmenlerin Geri Dönmesi ve Mülkiyet Sorunu:

Yerlerinden edilen insanların, evlerine dönme ve mülkiyet haklarının kabul edildiği bir unsurdur. Böylece göçmenlerin %50'sinin Rum yönetimi altında evlerine dönmesi öngörülmüştür. Buna göre geri kalanların dönüş hakkı ile buna bağlı mülkiyet hakkı da tanınmıştır. Bunun yanı sıra dönmek istemeyenlere ise ayrıca *tazminat ödenmesi* de öngörülmektedir.

11.7. Kapsamlı Çerçeve Anlaşmasının Dayandığı İlkeler:

Kapsamlı Çerçeve Antlaşması, 1977 ve 1979 Doruk Anlaşmaları, ilgili BM kararları ve özellikle Güvenlik Konseyi'nin 367 (1975), 649 (1990), 716 (1991) ve 750 (1992)⁷⁴ sayılı kararları ile uyumlu olduğu görülmüştür.

⁷¹ "Partilerin Bildirileri", Agon Gazetesi, 28 Ağustos 1992, No:854, s. 2-4; "Rum Basın Bülteni", TAK Arşivi, 28 Ağustos 1992, s. 2-4.

⁷² "Rum Sözleşünün Demeci", Alithia Gazetesi, 28 Ağustos 1992, No:856, s. 1-2; "Rum Basın Bülteni", TAK Arşivi, 28 Ağustos 1992, s. 1-2.

⁷³ "Partilerin Bildirileri", Agon Gazetesi, 28 Ağustos 1992, No:854, s. 2-4; "Rum Basın Bülteni", TAK Arşivi, 28 Ağustos 1992, s. 2-4.

⁷⁴ "Set of Ideas on An Overall Framework Agreement on Cyprus", KKTC Dışişleri Bakanlığı Arşivi, Dosya: BM Kararları, Tarih: 1992; Mehmet Ali Akpınar, "Birleşmiş Milletler Çözüm Plânının Tam Metnini Açıklyoruz", KKTC Başbakanlık Enformasyon Müdürlüğü Arşivi, Dosya: BM Kararları, Tarih: 1992, s. 2; "Birleşmiş Milletler Çözüm Plânının Tam Metnini Açıklyoruz", KKTC Dışişleri ve Savunma Bakanlığı Arşivi, Dosya: BM Kararları, Tarih: 1992, s. 2.

11.8. Kıbrıs'taki 'De Facto' Durumun Reddi:

Adada şimdiki duruma ait gerçeklerin kabul edilemeyeceği fikri, ilk önce 774 (1992) sayılı kararda yer almıştır. Özellikle kararın 10. maddesinde, bugünkü durumun kabul edilemeyeceği,⁷⁵ Güvenlik Konseyi kararıyla ilk kez belirtilirken (SİSAV, 1993:23), aslında Kıbrıs'ın 'işgalinden' ve 'bölünmüşlüğünden' söz edildiği görülmüştür.

Ancak Genel Sekreter'in raporunda ve Güvenlik Konseyi'nin kararında, şimdiki statükonun kabul edilmeyeceğinin belirtilmesi, Rumlar arasında farklı yorumlara yol açmıştır. Özellikle bazı çevreler statüko denilirken, yalnız Kuzey Kıbrıs'taki durumun değil, bütün Kıbrıs'taki durumun kastedildiğini ve buna son verilerek geçici hükümlerin uygulanmasına başlanmasıyla "dünyanın tanıdığı Kıbrıs Cumhuriyeti'nin ortadan kalkmış olacağını"⁷⁶ ileri sürmüşlerdir. Bazı çevreler ise 'statüko' deyimine getirdikleri bu yorumun, yanlış olduğunu öne sürmüşler ve "federal Kıbrıs Cumhuriyeti'nin ilân edileceği güne kadar, Kıbrıs Cumhuriyeti'nin var olmaya ve faaliyet göstermeye devam edeceğini"⁷⁷ belirtmişlerdir.

12. 789 (1992) Sayılı Güvenlik Konseyi Kararı:

Gali, Kıbrıs'taki iyi niyet girişimine ilişkin ilk raporunu 3 Nisan 1992 tarihinde⁷⁸ yayımlamıştır. Sunduğu raporda Gali, o zamana kadar olan gelişmeleri belirtmiş, sonra da çözüm için çerçeve oluşturabileceğine inandığı 'Fikirler Dizisi'ne yer verdiğini açıklamıştır. Buna göre Kıbrıs'taki çözüm, ancak iki tarafın kabul edebileceği bir düzenlemeyle olacaktır. Bu yüzden de Güvenlik Konseyi'nin 716 sayılı kararında yer alan 'siyasal eşitlik' ilkesine uyulması gerekecektir. Plana göre federal yapı, iki kesimli olsa da Kıbrıs Devleti'nin tek egemenliği ve tek uluslararası kişiliği olacaktır. İki meclisli yapıda, alt mecliste iki topluma 70:30, üst mecliste ise 50:50 temsil hakkı tanınacaktır. Federal yürütme organında temsil oranı ise 7:3 nispeti olacaktır. Bunun dışında federal yönetime tanınmayan bütün yetkiler, federe devletlere tanınmış sayılacaktır. Serbest dolaşım hakkı, Federal Anayasa ile birlikte geçerlilik kazanacak, yerleşme ve mülk edinme hakları ise Federal Anayasa'ya uygun biçimde ve toprak düzenlemesi gerçekleştikten sonra federal devletler tarafından uygulanacaktır (Tamçelik, 2008:90).

Ardından Genel Sekreter Gali, 19 Kasım 1992 tarihinde yeni bir raporda hazırlamış ve bu raporunda 'Fikirler Dizisi'ni özetlemiştir. Güvenlik Konseyi de 25 Kasım tarihli ve 789 sayılı karar⁷⁹ ile bu özeti benimseyip onaylamıştır.

Genel Sekreteri'nin 31 Ağustos 1992 tarihli raporuna ekli olarak yayınlanan ve Güvenlik Konseyi'nin 789 (1992) sayılı kararı ile onaylanan Kapsamlı Çerçeve Anlaşması'na ilişkin 'Fikirler Dizisi' ve tarafların işbu dizi hakkındaki tutumlarına dair Genel Sekreter'in 19 Kasım 1992 tarihli raporu dikkate değer bir rapor olarak kayda geçmiştir.

Aslında 789 (1992) sayılı kararda, Genel Sekreter'in 21 Ağustos 1992 tarihli raporuna ekli harita dahil, kapsamlı anlaşmaya ulaşmak için temel teşkil ettiği görüşüne bir kez daha yer verilmiştir. Böylece bütün anlaşmazlık noktalarına rağmen Güvenlik Konseyi, Fikirler Dizisi'ni tarafların görüşme temelli olarak kabul etmesini istemiştir (SİSAV, 1993:20). Özellikle kalıcı ve adil bir siyasî çözümün ufukta görünmemesine rağmen Fikirler Dizisi, Kıbrıs'taki Türk toplumunun azınlık durumuna düşürülmesini veya azınlık muamelesine tâbi tutulmasını engelleyen hükümler

⁷⁵ "Rum Sözcüsünün Demeci", Alithia Gazetesi, 28 Ağustos 1992, No:856, s. 1; "Rum Basın Bülteni", TAK Arşivi, 28 Ağustos 1992, s. 1.

⁷⁶ "Partilerin Bildirileri", Agon Gazetesi, 28 Ağustos 1992, No:854, s. 3; "Rum Basın Bülteni", TAK Arşivi, 28 Ağustos 1992, s. 3.

⁷⁷ "Statüko Derken Ne Kastediliyor", Haravgi Gazetesi, 28 Ağustos 1992, No:521, s. 4-5; "Rum Basın Bülteni", TAK Arşivi, 28 Ağustos 1992, s. 4-5.

⁷⁸ UN S / 23780, 3 April 1992; UN Security Council Resolution 774 (1992) on 26 August 1992.

⁷⁹ UN S / 23780, 3 April 1992 ve S / RES / 750 (1992).

içerdiği de görülmüştür. Kaldı ki Türk toplumunun *eşitliği*, aynen Rumlarınkiyle denk düştüğü tespit edilmiştir. Kaldı ki bu hususlar, daha sonraki Güvenlik Konseyi kararları ile de teyit edilmişlerdir.

Bunun dışında 789 sayılı karar, Kıbrıs konusundaki önemli olan 365 (1974), 367 (1975), 541 (1983), 550 (1984) ve 774 (1992) sayılı kararları da dahil, Güvenlik Konseyi'nin tüm kararlarını teyit etmiştir. Aslında hemen hemen her Güvenlik Konseyi kararı, daha önceki Güvenlik Konseyi kararlarına atıf yapmaktadır. Ancak bu atıflar, bazen "*Kıbrıs konusundaki ilgili kararlar*" gibi genel, bazen de doğrudan karar sayıları verilmek suretiyle özel bir içerik taşımaktadırlar. Örneğin 649 (1990), 716 (1991), 750 (1992) ve 774 (1992) sayılı kararlarda, daha önceki kararlara genel bir atıf yapılmakla yetinilirken, 789 (1992) sayılı kararda bu genel atfın yanında 365 (1974), 367 (1975), 541 (1983), 559 (1984) ve 774 (1992) sayılı bazı kararlara da özel atıf yapılmıştır (SISAV, 1993:20). Bu durum, özellikle atıf yapılan kararlar arasında Türk tarafının dengeli bulduğu için desteklediği 649 (1990) sayılı kararın yer almaması, Türk tarafında ciddi sorun oluşturmuştur. Bu açığın giderilmesi için Denктаş tarafından "*self-determinasyon ilkesi*" ve onun normal sonucu olan iki egemen toplum görüşü ortaya atılınca, kararda "*tek egemenlik, tek bağımsızlık ve tek vatandaşlık*" ilkelerinden söz edilmesine neden olmuştur (Tamçelik, 2008:91). Daha sonraki yıllarda Dışişleri eski Bakanı Ali Bozer, Güvenlik Konseyi'nin, Kıbrıs'ın çözümüne ilişkin 22 Aralık 1998 tarihli ve 1217 sayılı "*tek egemenlik, tek vatandaşlık, iki kesimli ve iki toplumlu bir federasyon*"⁸⁰ kararının, KKTC ve Türkiye'yi rahatsız ettiğini ifade etmiştir.

Aslında 789 sayılı kararda, her iki tarafın taktik savaşlarına neden olduğu gayet açıktır. Bundan hareketle gerek Türk, gerekse Rum tezleri birbiriyle çarpışırken kazanımları ve kayıpları olduğu ortadadır.

Vasiliu seçildiği günden bu yana ortaya koyduğu taktik, "*barış için atak*" ve "*Kıbrıs Türk ve Rum toplumları arasında güven tesis edecek köprü kurmaktır*" (Oberling, 1997:15). Fakat Rum Ulusal Meclisi'nin aldığı 1967 tarihli Enosis kararını⁸¹ hiçbir zaman ilga etmemiş ve bunun kaldırılması ile ilgili herhangi bir girişimde de bulunmamıştır.

Sonuç

Kıbrıs, yüzölçümü ve nüfusuyla orantılı olamayacak kadar büyük sorunlara sahip küçük bir adadır. Hiç kuşku yok ki, bunun başlıca nedeni, adadaki etnik kimliklerin siyasal kimliğe dönüşmesidir. Bundan hareketle adada yaşanan bu dönüşümün karşılaştığı sorunların tümüne '*Kıbrıs Sorunu*' demek mümkündür. Bir başka deyişle adada Türk ve Rum halklarının karşı karşıya bulunduğu pek çok sorun ekonomik, güvenlik, sosyal, toplumsal ve siyasal olgulardan kaynaklanmakta ve bunlar biraz eşelendiği zaman karşısına hep "*Kıbrıs Sorunu*" çıkmaktadır.

Kıbrıs'ta özellikle etnik ilişkilerin gelişimiyle, "*Kıbrıs Sorunu*" 1950'li yıllardan bu yana yerel, bölgesel ve uluslararası düzeyde önemini artırmıştır. Çözümüne yönelik siyasal ve hukuksal girişimlerin başarılı olmaması, bu sorunu giderek uluslararasılaştırmış ve uluslararası politikanın ilgi odağına oturtmuştur. Soruna, uluslararası hukuk ve politika açısından bakıldığında, bu sorunun temel dinamiklerinin kavranabilmesi için ilgili devletlerin, uluslararası teşkilâtların yaklaşımları ve dünya sistemindeki değişimlerin önemli olduğu görülecektir.

Sorunun, uluslararası hukuk ve politika perspektifiyle ele alınması, genelde uluslararası sisteme, özelde ise belirli dış etkilere ait önemin kavranmasını kolaylaştırmıştır. Bunun etkisiyle adadaki yerel yapılar, sorunun gelişiminde etkisi bulunan *iç siyasal ve toplumsal süreçleri* hesaba

⁸⁰ "Ankara'da Kıbrıs Konusunda Bir Toplantı", Kıbrıs Mektubu, XIV (Eylül-Ekim 2001) 5, s. 5.

⁸¹ 26 Haziran 1967 tarihinde, Güney Kıbrıs Rum Meclisi, adanın tümünün Yunanistan'a bağlanmasına değin mücadelenin sürdürüleceğine dair bir kararı oybirliğiyle onaylamıştır. Bunun için bkz... Soysal ve Ertekün, 1991:19; Acar, 1993:32; Oberling, 1997:174-181.

katmama gibi bir tehlikeyi de beraberinde getirmiştir. Aslında böyle bir sonuç, sorunun hem geleceğe yönelik açılımının kavranmasına, hem de çözüme ilişkin yaklaşım geliştirilmesine engel olacağı açıktır.

Şüphesiz ki BM'nin yaptığı gibi, Kıbrıs sorununu salt rasyonel projelerle çözümlenebileceğini düşünmek pek kolay değildir. Zira adadaki her iki halkın kimliği, kolektif fantezilerin etrafında şekillenen, ontolojik mahiyeti bulunan ve adeta birbirinden izole edilmiş iki ayrı evrenin çatışması gibidir. Aslında Kıbrıs'ta anlaşmazlıklar aynı evrendeyken, BM'nin ortaya attığı her türlü çözüm önerisinin başarısızlığa uğraması doğaldır. Zira BM'nin Kıbrıs'ta bulacağı her türlü çözüm, öncelikle çözüm iradesinin olacağı ortak bir evrenin inşasını gerektirmektedir. Dolayısıyla adada ortak çözümün bulunması, hem insanî değerlerin, hem de temel hak ve hürriyetlerin sentezleneceği makul bir yapının inşasını zorunlu kılmaktadır.

Kaldı ki BM'nin 1964'ten 1992 yılına kadar üretilmiş olduğu çözüm planlarının hemen hepsi, sadece 'toplumsal rızanın' onayına sunulması değil, aynı zamanda daha başta şeylere de referans edilmesi gerekecektir. Bu yüzden Kıbrıs'taki halklar arasında politik aktörlerden aydınlara, sivil örgütlerden demokratik kurumlara kadar geniş bir çevre, mevcut sorunu, çözüm yollarını ve toplumsal bütünü sürdürecek yeni bir toplumsal projeye yönelik konuşabilmesi gerekecektir. Aksi takdirde bunu BM planları ve uluslararası aktörlerin yaptığı çalışmalarla çözümlemek mümkün değildir. Bu yüzden sorunun, ağırlıklı olarak Kıbrıs'taki halkların ve anavatanların iradesi ile çözüleceği bir gerçektir.

Hâlbuki Kıbrıs'ta, sorunu doğuran şartların sadece 'belirleyen' değil, 'üreten' de olduğu hatırlanacak olursa, bugün için göze alınamayan unsurlar, yarınki çözüm için yetmeyebilecektir. Dolayısıyla Kıbrıs'taki siyaset adamları ve aydınları, yarını bugünden itibaren mümkün kılması gerekecektir. Şayet bunu yapmazlarsa ve dışarıdan dayatılan zorlama planlarla bir yere varacaklarını düşünürlerse amaca ulaşamayacakları kesin gibidir. Kıbrıs'ta elbette ki ilgili tarafların aynı yerde ve aynı çözüm önerisinde saf tutması beklenemez. Fakat nerede olurlarsa olsunlar cesaret dolu fikirler, kendi toplumsal özelliklerini ve çıkarlarını koruma yönünde olmaları esastır.

Bundan dolayıdır ki, Kıbrıs meselesi, Akdeniz havzasında Filistin sorunundan sonra çözülemeyen ikinci mesele olarak tarihe geçmiştir. Aslında bu tarihe geçiş, Kıbrıs meselesinin uluslararası aktörler, küresel güçler, BM ve AB gibi kurumların ilgisine neden olmuştur.

Buna göre BM'nin 1960'ların başından beri Kıbrıs meselesindeki rolünün, 1964'ten beri var olan BM Barış Gücü'nün çalışmalarının ve sayısız arabuluculuk çabalarının başarı düzeyi, genel olarak *vasat* düzeydedir. Sadece bu sorunla ilgilenen daimi arabulucular da dahil olmak üzere BM'nin arabuluculuk çabaları, düzenlenen zirveler ve çeşitli Genel Sekreterlerin anlaşma tasarıları başarısız olmuştur. Aslında BM'nin sağladığı uzun soğuma süreci, taraflara sorunla birlikte yaşamayı öğretmişse de tarafların, bu sorunun bazı yönlerinde *sert* ve *uzlaşmaz* bir tutum takınmasına yol açmıştır. Gerçekte ilginç olan, BM'nin barışçı çözüm girişimleri ve planları, tarafların tutumlarının sertleşmesine neden olmasıdır. Özellikle Rum tarafının, BM Genel Kurulu'nu *parlamentar diplomasiye* açık bir tartışma alanı olarak kullanması, davasına evrensel meşruluk kazandırmak istemesi, Kıbrıslı Türkleri ve Ankara'yı BM'yi barışçı çözüm için *güvenilmez* bir yol olarak görmesine neden olmuştur. Kıbrıslı Rumlarsa, BM'deki çoğunluğun Türk pozisyonuna karşı çıkmasından cesaret alarak çözüm için daha *uzlaşmaz* bir tutum takınmasında ısrar etmiştir.

Aslında bu bile Kıbrıs meselesinin ne kadar çok yönü olduğunu göstermektedir. Bu çok yönlü ve bilinmeyenli denklemin çözümü için yapılan ilk ve en kapsamlı müdahale, BM tarafından 1992 yılında gerçekleştirilmiş olmasıdır. Zira BM, Kıbrıs meselesinde ilk defa bu denli kapsamlı bir çözüm plânı hazırlanmış ve tarafların uzlaşması için önerilerde bulunmuştur. Özellikle 1992 yılında Butros Gali'nin sunduğu 'Fikirler Dizisi' ile Kofi Annan'ın 2002-2004 yıllarında sunduğu öneriler

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013



arasında ciddi bağlantılar vardır. Özellikle Gali ve Annan plânlarında güvenlik, iki bölgelilik, sınırlar, ortak devlete katılım, gayrimenkule ilişkin kritikler birbiriyle ilintilidir. Denilebilir ki Kofi Annan'ın önerilerini hazırlayanlar, Gali Fikirler Dizisi'nden geniş ölçüde ilham almışlardır. Ancak Türk tarafının, her iki çözüm önerisine karşı ciddi tepkileri olduğu kuşkusuzdur.

Esasında bu araştırmayla hedeflenen şey, BM Genel Sekreteri'nin hazırlayıp Güvenlik Konseyi'nin onayladığı planların 'olumlu' ve 'olumsuz' yönlerini objektif bir şekilde değerlendirmek, olayların altında yatan kavramsal olgular irdelenmek ve tarafların bu planlara ilişkin görüşlerini belirlemektedir. Ancak yapılan araştırmaya göre Kıbrıs'ta barışa ulaşmak, savaş yapmaktan çok daha zor olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca BM Genel Sekreteri'nin 'dostane teşebbüs görevinin', 'arabuluculuktan' 'hakemlik' yönünde devşirildiği de görülmüştür.

KAYNAKÇA

Arşiv Kaynakları:

- AKPINAR, Mehmet Ali. "Birleşmiş Milletler Çözüm Plânının Tam Metnini Açıkıyoruz", *KKTC Başbakanlık Enformasyon Müdürlüğü Arşivi*, Dosya: BM Kararları, Tarih: 1992.
- "Birleşmiş Milletler Çözüm Plânının Tam Metnini Açıkıyoruz", *KKTC Dışişleri ve Savunma Bakanlığı Arşivi*, Dosya: BM Kararları, Tarih: 1992.
- DELİCEİRMAK, Orbay. Toprak Konusu ve Rum Tutarsızlıkları 1964-1996, *KKTC Cumhurbaşkanlığı Arşivi – Yayınlanmamış Özel Rapor*, Lefkoşa, 1997.
- "Görüşme Tutanağı", *KKTC Cumhurbaşkanlığı Arşivi*, Dosya: Görüşme Tutanağı, Tarih: 19 Mart 1998.
- "Güvenlik Konseyi Gali Raporu'nu Ele Alıyor", *KKTC Başbakanlık Enformasyon Müdürlüğü Arşivi*, Dosya: BM Kararları, Tarih: 10 Nisan 1992.
- "Kıbrıs Rum Tarafının Kıbrıs Sorununun Çözümü ve Federal Cumhuriyetin Kurulmasına İlişkin Genel Mahiyetteki Önerileri", *KKTC Cumhurbaşkanlığı Arşivi*, Dosya: Öneri Paketleri, Tarih: 30 Ocak 1989.
- "KKTC Cumhurbaşkanı Rauf R. Denktaş'ın Avrupa Konseyi Siyasi İşler Komitesi Raportörü Lord Finsberg'e Sunulan Görüşme Notları", *KKTC Cumhurbaşkanlığı Arşivi*, Dosya: Görüşme Tutanakları, Tarih: 8 Şubat 1996.
- "KKTC Cumhurbaşkanı Rauf Raif Denktaş'ın 12 Nisan 1989 tarihinde Belçika Senatosu'nda Yaptığı Konuşma Metni", *KKTC Cumhurbaşkanlığı Arşivi*, Dosya: R.R. Denktaş'ın Konuşma Metinleri, Tarih: 1989.
- "Rum Basın Bülteni", *Türk Ajansı Kıbrıs Arşivi*, 14 Mayıs 1992.
- "Rum Basın Bülteni", *Türk Ajansı Kıbrıs Arşivi*, 17 Temmuz 1992.
- "Rum Basın Bülteni", *Türk Ajansı Kıbrıs Arşivi*, 25 Eylül 1994.
- "Rum Basın Bülteni", *Türk Ajansı Kıbrıs Arşivi*, 28 Ağustos 1992.
- "Rum Basın Özetleri", *KKTC Cumhurbaşkanlığı Arşivi*, Dosya: Rum Basını, Tarih: 24 Nisan 1992.
- "Rum Basın Özetleri", *KKTC Cumhurbaşkanlığı Arşivi*, Dosya: Rum Basını, Tarih: 13 Nisan 1992.
- "Rum Basın Özetleri", *Türk Ajansı Kıbrıs Arşivi*, 22 Temmuz 1987.
- "Rum Basını Özetleri", *Türk Ajansı Kıbrıs Arşivi*, 28 Temmuz 1990.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013



“Set of Ideas on An Overall Framework Agreement on Cyprus”, *KKTC Dışişleri Bakanlığı Arşivi*, Dosya: BM Kararları, Tarih: 1992.

“United Nations Security Council Resolutions on Cyprus 4 March 1964 – 26 August 1992”, *KKTC Dışişleri ve Savunma Bakanlığı Arşivi*, Dosya: BM Kararları, Tarih: 1992.

Resmi Yayınlar:

BM Belgesi, 9 August 1990, Ref:A/441968 ve S/21463.

Briefing, March 19, No. 779, Ankara, 1990.

General Assembly Official Records, Eight Session, 439th Plenary Meeting.

General Assembly Official Records, Ninth Session, 447th Plenary Meeting.

General Assembly Official Records, Tenth Session, 521st Meeting.

Keesing's Contemporary Archives, New York, 1984.

UN Security Council Resolution 774 (1992) on 26 August 1992.

UN Document, S / Res. / 649 (1990), 12 March 1990.

UN Official Records of The General Assembly, Ninth Session: Plenary Meetings 514th, 17 December 1954.

UN S / 23300, 19 October 1991.

UN S / 23780, 3 April 1992 ve S / RES / 750 (1992).

UN S / 24472, 21 August 1992.

UN S / RES / 774 (1992), 26 August 1992.

UN S / Resolution / 716 (1991), 11 October 1991.

UN Security Council, Official Records, Res. 186 in Document S / 5575, 4 March 1964.

Yearbook of The United Nations, New York, 1974.

Yearbook of The United Nations, New York, 1975.

Yearbook of The United Nations, New York, 1983.

Basılı Eserler:

1997 Yılı Sonu İtibarıyla Kıbrıs Sorunu, SİSAV Dış Politika ve Savunma Grubu, SİSAV Yayınları, İstanbul, 1998.

ACAR, İrfan C. **Dış Politika**, Sevinç Matbaası, Ankara, 1993.

ALASYA, Halil Fikret. **Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Tarihi**, TKAE Yay., Ankara, 1987.

“Ankara’da Kıbrıs Konusunda Bir Toplantı”, *Kıbrıs Mektubu*, XIV (Eylül-Ekim 2001) 5, s. 5.

ARMAOĞLU, Fahir. **20. Yüzyıl Siyasî Tarihi 1914-1980**, TC İşbankası Yay., 6. Baskı, Ankara, 1989.

Background on The Cyprus Problem, 3. Printing, Directorate General of Press and Information of The Turkish Republic, Kurtuluş Ofset Basımevi, Ankara, 1993.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013



- Background on The Cyprus Problem**, Directorate General of Press and Information, Ünal Ofset Matbaacılık, Ankara, 1991.
- CERRAHOĞLU, Zehra Yalçinkaya. **Birleşmiş Milletler Gözetiminde Kıbrıs Sorunu İlke İlgili Olarak Yapılan Toplumlararası Görüşmeler (1968-1990)**, Kültür Bakanlığı Yayınları, İstanbul, 1998.
- DELİCEİRMAK, Orbay. (der.). **Haklılık ve Kararlılık (Tepkiler Demeti)**, Lefkoşa, 1993.
- DENKTAŞ, Rauf Raif. **Kıbrıs Meselesinde Son Durum**, Raif Denktaş Eğitim Vakfı Yayınları No: 2, Lefkoşa, 1996.
- “Denktaş: Türkiye’nin AB’ye Müracaatı ile Kıbrıs Meselesi Arasında Herhangi Bir Bağlantı Yoktur ve Kabul Edilemez”, *Kıbrıs Mektubu*, XV (Temmuz–Ağustos 2002) 4, s. 37.
- DODD, Clemenet H. **The Cyprus Imbroglia**, Huntingdon: The Eothen Press, London, 1998.
- DODD, Clemenet H. **The Cyprus Issue - A Current Perspective**, 2. Edition, The Eothen Press, England, 1995.
- GAZİOĞLU, Ahmet. **İngiliz Yönetiminde Kıbrıs Son İki Yıl (1958-1960) ENOSİS Çemberinden Kıbrıs Cumhuriyeti’ne – 3**, Kıbrıs Araştırma ve Yayın Merkezi Yayınları, Ankara, 2000.
- GÖNLÜBOL, Mehmet. **Olaylarla Türk Dış Politikası**, Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Yayınları Yayınlan No. 407, Ankara, 1977.
- Kıbrıs Sorunu ve Türkiye**, Siyasî ve Sosyal Araştırmaları Vakfı – SİSAV, İstanbul, 1993.
- Kıbrıs Sorunu: Gelişmeler ve Görüşmeler**, SİSAV Dışişleri ve Savunma Araştırma Grubu, SİSAV Yayınları, İstanbul, 1990.
- KORUYUCU, Güner. **Yugoslavya ve Birleşmiş Milletler Kararları**, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Uluslararası İlişkileri Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara, 1994.
- “Mesut Yılmaz’ın 3.7.1991 Tarihli Konuşması”, *TBMM Tutanak Dergisi*, Cilt:61, 130. Birleşim.
- “Mesut Yılmaz’ın 30.6.1991 Tarihli Konuşması”, *TBMM Tutanak Dergisi*, Cilt:61, 129. Birleşim.
- MORAN, Michael. **Sovereignty Divided Essays on The International Dimensions of The Cyprus Problem**, CYREP, Nicosia, 1998.
- NECATİGİL, Zaim. “Son 25 Yılda Kıbrıs ve Birleşmiş Milletler”, **BM Örgütü’nün 40. Yıl Dönümü – 24 Ekim 1985**, BM Türk Derneği, Ankara, 1986.
- OBERLING, Pierre. **The Double Representation Conspiracy: How The Greek and Greek Cypriot Governments are Precipitating A New Crisis in Cyprus by Using The European Union**, Nicosia, 1997.
- ÖZERSAY, Kudret. **Kıbrıs Sorunu Hukuksal Bir İnceleme**, ASAM Yayınları Ankara, 2002.
- “Rum-Yunan İkili Uyarılmalı”, *Yeni Kıbrıs Dergisi*, VIII (Şubat-Mart 1991) 2, s. 12.
- SALEM, Norma (ed.). **Cyprus: A Regional Conflict and Its Resolution**, St. Martin’s Press, New York, 1992.
- “Son Gelişmeler”, *Yeni Kıbrıs Dergisi*, VIII (Şubat-Mart 1991) 2, s. 3.

- SOYSAL, İsmail. **Türkiye'nin Uluslararası Siyasal Bağlıları (1945-1990)**, Cilt: II, TTK Yayınları, Ankara, 1991.
- SOYSAL, Mümtaz and Necati Münir ERTEKÜN. "Foreign Policy", *Foreign Policy Institute*, XIV (1991) 3-4, 19-37.
- SÖNMEZOĞLU, Faruk. **Türkiye-Yunanistan İlişkileri ve Büyük Güçler, Kıbrıs, Ege ve Diğer Sorunlar**, Der Yayınları, İstanbul, 2000.
- STEPHEN, Michael. **The Cyprus Question**, The British – Northern Cyprus Published by Parliamentary Group, London, 1997.
- TAMÇELİK, Soyalp. "Demokrasi ve Muhafazakârlık", KKTC Cumhurbaşkanlığı'na Sunulan Rapor, 19 Nisan 1998 / Sayı: 226 – (Resmi Belge).
- TAMÇELİK, Soyalp. **Kıbrıs Meselesinin Çözüm Plânları (BM'nin 789 Sayılı Kararına Göre)**, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara, 2008.
- TÜLÜMEN, Turgut. **Hayat Boyu Kıbrıs - Hatıra**, Boğaziçi Yayınları, İstanbul, 1998.

Gazeteler:

- "18 Göçmen Cemiyeti Vasiliu'ya Karşı", *Epikeri Haftalık Gazetesi*, 28 Temmuz 1990, No:3117, s. 6.
- "19 Bin Boşnak Kayıp", *Yeni Yüzyıl Gazetesi*, 19 Temmuz 1995, No:78556, s. 15.
- "Başpiskoposla Söyleşi", *Fileleftheros Gazetesi*, 2 Ekim 1988, No:752, s. 1-7.
- Cumhuriyet Gazetesi, 19 ve 21 Ekim 1987.
- "Dörtlü Zirveyi Mesut Bozdu", *Hürriyet Gazetesi*, 15 Aralık 1992, No:32547, s. 19.
- ER, Müslim. "BM ve NATO Çökmüştür", *Yeni Yüzyıl Gazetesi*, 21 Temmuz 1995, No:96541, s. 15.
- "Federasyon Aleyhinde Sloganlar", *Alithia Gazetesi*, 24 Nisan 1992, No:801, s. 2.
- "GKRY Hükümet Sözcüsü Kasulides: Türklere Önerimiz KKTC'nin İlânına İlişkin Kararı Geri Alınmalıdır", *Mahi Gazetesi*, 15 Kasım 1994, No:963, s. 1.
- "Göçmenler 750'ye Karşı", *Simerini Gazetesi*, 13 Nisan 1992, No:8962, s. 3.
- HATAY, Özer. "Vasiliu: KKTC'ye Değer Biçti, 85 Trilyon", *Hürriyet Gazetesi*, 14 Aralık 1992, No:201, s. 20.
- "İngiltere'nin Tutumu", *Eleftherotipia Gazetesi*, 25 Eylül 1994, No:4265, s. 7-8.
- "Kıbrıs Görüşmeleri", *Hürriyet Gazetesi*, 14 Aralık 1992, No:851, s. 20.
- "Mesut Yılmaz: Karar, Müzakereye İmkân Tanımıyor", *Hürriyet Gazetesi*, 9 Aralık 1992, No:41258, s. 21.
- OLGUN, Ergün. "Butros Gali'nin Fikirlerine Ciddi Eleştiri", *Kıbrıs Gazetesi*, 28 Ocak 1993, No:236, s. 13.
- "Özal, Camp David'de Bush'a Neler Anlattı?", *Hürriyet Gazetesi*, 14 Aralık 1992, No:75894, s. 20.
- "Partilerin Bildirileri", *Agon Gazetesi*, 28 Ağustos 1992, No:854, s. 2-4.
- "Rum Liderlerin Görüşleri", *Haravgi Gazetesi*, 27 Temmuz 1992, No:5236, s. 1.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013



- “Rum Sözcüsünün Demeci”, *Alithia Gazetesi*, 28 Ağustos 1992, No:856, s. 1-2.
- “Rumlar, Makarios Haritasını Sunacaklar”, *Fileleftheros Gazetesi*, 17 Temmuz 1992, No:4758, s. 2.
- SEDES, İzzet. “Kıbrıs Baskısı Artıyor”, *Akşam Gazetesi*, 1 Temmuz 1998, No:32556, s. 12.
- “Spiros Kiprianu’nun Önemli Konuşması”, *Eleftherotipia Gazetesi*, 22 Temmuz 1987, No:852, s. 1-9.
- “Statüko Derken Ne Kastediliyor”, *Haravgi Gazetesi*, 28 Ağustos 1992, No:521, s. 4-5.
- “Toprak Konusu”, *Fileleftheros Gazetesi*, 13 Haziran 1992, No:6325, s. 1.

İnternet:

- “Case of Loizidou and Turkey: Background to The Case and Summary”, The Official Web of The Republic of Cyprus Press and Information Office (PIO) Lefkosia (Nicosia) Cyprus), Erişim Tarihi: 28.6.2009.
- http://www.unicankara.org.tr/everything_Turkish_final.pdf, Erişim Tarihi (E.T.): 20.1.2013.
- Peter Pernthaler, “Kıbrıs Sorununa Federal veya Konfederal Bir Çözüm”, www.trncinfo.com, Erişim Tarihi: 9.12.2010.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013





LATİN YAZI KOMPOZİSYONLARINDA KUFİ FORM ETKİSİ*

*Enis Timuçin TAN***

ÖZET

Bu makalenin amacı, Geleneksel Türk El Sanatları ürünlerinden, esin kaynağı olarak çağdaş tasarım sürecinde yararlanılabileceği fikrini, grafik tasarımın önemli bölümlerinden biri olan tipografik düzenlemeler genel başlığı altında örnekleriyle ortaya koymaktır. Bu noktada konunun çıkış kaynağını; İslamiyetin başlangıç yıllarının yazı stili olan “Kufi” yazı formu oluşturmaktadır.

Özellikle figür tasvirinin yani resim yapmanın, İslamiyete aykırı olduğu görüşünü beyan eden din alimlerince yönlendirilen Müslüman sanatçılar, içlerindeki Tanrı vergisi üretme güdüsünü, doğayı stilize ederek yani soyutluyarak sınırlandırmak zorunda kalmışlardır. Bu nedenle Tezhip, Minyatür, Hat Sanatları son derece zenginleştirilmiş ve diğer bazı el zanaatları neredeyse birer sanat dalı haline gelmiştir. Özellikle yazı yazma eylemi, Tanrının kutsal emirlerini yansıtacağı gerekçesiyle, belki de tüm medeniyetler içerisinde en fazla Müslüman sanatçılar tarafından en ince ayrıntısına kadar irdelenmiş ve geliştirilmiştir.

Kufi yazı istiflerinin çağdaş Latin alfabe formlarında uygulamalarına değinmek, geleneksel hat sanatının çağdaş grafik tasarıma yapabileceği katkılardan bahsetmek amaçlanmıştır. İki farklı aynı zamanda benzeş branş olan “geleneksel hat sanatı” ve “güncel tipografik tasarım” arasındaki bu ilginç etkilenme, çağdaş tasarım süreci içerisinde geleneksel sanat mirasımızdan yararlanabileceğimizi de bize gösterecektir. Kufi yazı formuyla hazırlanan yazı düzenlemelerinin (istiflemeler ve tekrarlar) günümüzde kullanmakta olduğumuz Latin alfabesi ile yapılacak tipografik düzenlemelere de bir çıkış veya esin kaynağı olabileceği sunulan görsel örneklerle desteklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Grafik tasarım, Hat sanatı, Tipografi, Yazı düzenlemeleri

* Bu çalışmanın bir kısmı 13-15 Kasım 2002 tarihinde Dokuz Eylül Üniversitesi, 8.El Sanatları sempozyumunda “Hat Sanatından Yararlanılarak Çağdaş Tipografik Uygulamalar Oluşturmak” adıyla bildiri metni olarak sunulmuştur.

Bu makale Crosscheck sistemi tarafından taranmış ve bu sistem sonuçlarına göre orijinal bir makale olduğu tespit edilmiştir.

** Doç. Dr. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Bodrum Güzel Sanatlar Fakültesi, El-mek: enistimucin@gmail.com

KUFIC FORM INFLUENCE IN LATIN SCRIPT COMPOSITIONS

ABSTRACT

The foremost mission of this article is to put forward the idea that traditional Turkish Handicraft artifacts can be utilized in modern design processes as a source of inspiration, and to proceed with this assumption with exemplary assessments within the broader frame of typographical arrangements –a fundamental component of graphic design. The original idea for the subject is the Kufic script form, which is pertained to the earlier years of Islam.

Muslim artists oriented by religious scholars who had declared aniconism upon the decrees that figurative depictions, i.e. painting, is contrary to the tenets of Islam, were obliged to stylize nature, that is to say abstracting it, and thus restrict their innate God-given artistic production instinct. Therefore, arts such as ornamentation, miniature, and calligraphy were enriched to the greatest degree, and certain other handicrafts were transformed almost into an art form. Especially the act of writing, on the premises that it is a means to reflect God's sacred commands, was elaborated and developed in utmost detail by Muslim artists amongst artists of other faiths.

Referring to Kufic calligraphy style applications in modern Latin alphabetic forms seeks to mention the probable contributions of traditional Islamic calligraphy to modern graphic design. This interesting interaction between the two distinct though similar branches of "traditional Islamic calligraphic art" and "contemporary typographic design" will demonstrate how perfectly we can benefit from our traditional art heritage during the design process. Visual examples will be brought forward to support the argument that calligraphic arrangements (calligrams) are a way out or a source of inspiration to the typographical arrangements with the Latin alphabet, which we currently are utilizing.

Key Words: Graphic design, İslamic calligraphy, Typography, Script compositions

Giriş

Buyazının başlıca amacı; Geleneksel Türk El Sanatları ürünlerinden, esin kaynağı olarak çağdaş tasarım sürecinde yararlanılabileceği fikrini, grafik tasarımın önemli bölümlerinden biri olan tipografik düzenlemeler genel başlığı altında örnekleriyle ortaya koymaktır. Bu noktada konunun çıkış kaynağını; İslamiyetin başlangıç yıllarının yazı stili olan "Kufi" yazı formu oluşturmaktadır.

Değerli sanatçı ve öğretim üyesi Mustafa Aslier'in de belirttiği gibi;

"İnsanoğlunun temel davranışları yaşamak ve çoğalmak olduğu kadar aynı zamanda yaratıcılık ve sürekli değişimdir. Sanat alanında yeniyi (özgünü) ararken eskiyi tahrip etmeye gerek yoktur. Yeniyi ararken eskiden yararlanmak da bir yeniliktir." (Mustafa Aslier, Varolmayana Biçim Vermek)

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013



Özellikle figür tasvirinin yani resim yapmanın, İslamiyete aykırı olduğu görüşünü beyan eden din alimlerine yönlendirilen Müslüman sanatçılar, içlerindeki Tanrı vergisi üretme güdüsünü, doğayı stilize ederek yani soyutluyarak sınırlandırmak zorunda kalmışlardır. Bu nedenle Tezhip, Minyatür, Hat Sanatları son derece zenginleştirilmiş ve diğer bazı el zanaatları neredeyse birer sanat dalı haline gelmiştir. Özellikle yazı yazma eylemi, Tanrının kutsal emirlerini yansıtacağı gerekçesiyle, belki de tüm medeniyetler içerisinde en fazla Müslüman sanatçılar tarafından en ince ayrıntısına kadar irdelenmiş ve geliştirilmiştir. Ancak tüm İslam dünyasında yaygın olarak bilinen anonim bir deyişe göre de;

“Kur'an Mekke'de vayh edilmiş, Mısır'da okunmuş, Türkler tarafından da yazılmıştır.”

Yani; en yetenekli hafızlar Mısır'dan çıkmışsa da en güzel yazı Türklerce yazılmış ve geliştirilmiştir. Bu nedenle hat sanatı Geleneksel Sanatlarımız içerisinde önemli bir yer işgal etmektedir.

Bu makalede vurgulanan asıl konu İslam hat sanatının başlangıç yazı stili olarak kabul edilebilecek “Kufi” yazı formuyla hazırlanan yazı düzenlemelerinin (istiflemeler ve tekrarlar) günümüzde kullanmakta olduğumuz Latin alfabesi ile yapılacak tipografik düzenlemelere de bir çıkış veya esin kaynağı olabileceğidir.

Buradan yola çıkarak modern grafik tasarımda ilk örneklerine Prof. Halis Biçer ve Prof. Emin Barın'da rastladığımız Kufi yazı istiflerinin çağdaş Latin alfabesinin formlarında uygulamalarına değinmek, geleneksel hat sanatının çağdaş grafik tasarıma yapabileceği katkılardan bahsetmek amaçlanmıştır. İki farklı aynı zamanda benzer branş olan “geleneksel hat sanatı” ve “güncel tipografik tasarım” arasındaki bu ilginç etkilenme, çağdaş tasarım süreci içerisinde geleneksel sanat mirasımızdan mükemmel şekilde yararlanabileceğimizi de bize gösterecektir.

İnsanın evrimini inceleyen üç bilim dalı olan primatoloji, paleontoloji ve paleoantropoloji araştırmaları “modern insan”ın homo erectus'tan evrilerek homo sapiens'den başlamasından bugüne, yaklaşık 350-400 bin yıl geçmiş olabileceğini saptar. Ancak bu türetilmiş bilgidir ve gerçek kayıtlı bilgi ise yazının icadı ile başlar. (Eyüp İlyasoğlu, Netyorum.com/sayı:41, 5.10.2000)

Uygarlık harfler ve rakamlar üzerine kurulmuştur. Harfler konuşma seslerini, rakamlar ise aritmetik sistemi sembolize ederler. Robert Bringhurst ; “Yazı dilin katı halidir” der. (R. Bringhurst, 9) İnsanoğlu sözel iletişimini kayıt altına almayı keşfetmesiyle, bilgi birikimini gelecek kuşaklara miras bırakabilmiştir. Biz buna kültür diyoruz.

Yazının Sümerler’ce ilk kez kullanılmaya başlandığı kabul edilir. Kabul gören ilk yazının kullanımı İ.Ö. 3500 yıllarıdır. Göçerlikten yerleşik hayata geçilmesi ve sulu tarımın icadı, ihtiyaç fazlasının üretilmesini sağlamış, bu fazla ürün katma değer olarak mal takasını yani ticareti doğurmuştur. Arkeolog Denise Schmandt-Besserat’ın Pierre Amiet’in hipotezi üzerine geliştirdiği teorisinde belirttiği gibi ticaretin doğuşu muhasebe-defter tutma ihtiyacına neden olmuş, bunu yapabilmek için ise ilk yazılı semboller kullanılmaya başlanmıştır.(1998. "Accounting Before Writing in the Ancient Near East." Porocilo 24.151-156.) Yakın geçmişimizde de ilk bilgisayarların kullanımındaki temel amaçlardan birisinin de muhasebe hesaplamaları olduğunu hatırlayabiliriz.

Bugün kullandığımız alfabenin kökeni Önyasya’daki iki büyük kültür olan Mısır ve Mezopotamya uygarlıklarındaki yazı gelişimine ve büyük bir olasılıkla bu gelişimlerden etkilendiği kabul edilen Kuzey Sami yazılarına ve bunlardan çıkan Fenike alfabesine bağlanır. (M.Çetin Erden, 8) İnsanlık tarihinde günümüz alfabesinin formlarına ulaşılan kadar yazı üç temel sistem kullanmıştır. Bunlar; piktografik, ideografik ve fonetik sistemlerdir.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013



“Piktografik” kelimesi; Latince “pictus” (resim) ve Yunanca “graphein” (yazmak) kelimelerinden türemiş resim yazısı anlamına gelen bir kavramdır. “Piktogram” ise piktografik anlatım dizgesindeki bir simgeyi dile getirir. Eski Mısır ve Mezopotamya’nın bilinen ilk yazı denemeleri de piktografikti. Resimsel simgeler objeleri betimlediğinden piktografi dile bağımlı olamamıştır.

İdeografi ise, yazıda kelimenin harfleri gösterilmeden doğrudan doğruya fikri ifade eden işaret olarak tanımlanmakta olup kısaca Çince, Japonca gibi bazı yaşayan dillerdeki veya eski Mısır dili gibi bazı ölü dillerdeki, harflerin (fonogramların, sesi temsil eden işaretlerin) bulunmadığı yazı sistemlerinde kullanılan, bir sözcüğü veya bir fikri temsil eden grafik sembollerdir. Terim Yunanca’da fikir anlamındaki idea (ἰδέα) sözcüğü ile yazmak anlamındaki grafo (γράφω) sözcüğünden türetilmiştir. (<http://tr.wikipedia.org/wiki/İdeografi>)

Piktografik resimler ve simgeler, öncelikle bazı eylemlerin veya nicelik ve niteliklerin anlatımında yetersiz kaldığı için insanlık yeni iletişim yöntemleri geliştirmeye başlamış, bu gelişim fonetik yazının bulunuşuna kadarsürmüştür. (Erden, 10)

Piktogramdan farklı olarak ideografik yazı sembollerinde her nesnenin simgesinin değişmez olmasıdır. Bir evin simgesi ise yalnızca ait olduğu objeyi tanımlar. Aynı zamanda, özel isimlerin, soyut kavramları (sıcak, soğuk, duygular vb.) sembolize edebilir. Sembollerin yazıldığı taş vs. gibi sert ve yazımı kazıma ile uzun zaman alan yüzeyler yerine, papirüs gibi kamış kalemlerle kolayca yazılabilen materyallerin kullanılması, çok daha fazla bilginin kısa zamanda kaydedilmesini sağlamıştır. Eski Mısır ve Mezopotamya uygarlıkları, ideografik simgelerin ses değerlerinden yararlanarak fonetik işlevi bulmuşlar ve tam anlamıyla bir alfabetik yazı oluşturmaları da fonetik alfabeye en yakın düzeye ulaşmışlardır. Ancak ideografik yazı sistemine en yakın örnek Çin yazısıdır. İdeografik yazıyı Kuzey ve Orta Amerika, Afrika, Avustralya ve Sibirya’nın eski toplumları da kullanmışlardır. (Erden, 11)

“Fonetik” kelimesi Yunanca “phone” (ses) anlamındaki kelime kökünden gelir ve simgenin söylenişindeki ses değerinden yararlanan yazı sistemleri için kullanılır. İdeografik simgelerin aynı zamanda hece sesleri şeklinde yaygın kullanımı fonetik yazıyı doğurmuştur. Fonetik yazı sisteminin başlangıcı, farklı anlamlar taşıyan ancak benzer şekilde söylenen iki sözcüğü (eşsesliler) aynı simgeyle gösterme düşüncesine dayanır.

Alfabetik sistemde bir yazının başlangıcı ve bunu bulanların Fenikeliler olduğu yaygın bir savdır. Bu alfabenin MÖ 1400 yıllarında doğduğu sanılmaktadır. Fenikelilerin oluşturduğu fonetik yazı önce İbraniler ve Yunanlılar sonra Romalılar tarafından kullanılmaya başlanmıştır. Fenike yazısında olmayan sesli harfler Yunanlılar tarafından yazıya eklenmiştir. Fenike yazısı sağdan sola ve soldan sağa birbirini takip edecek şekilde kullanılıyordu. MÖ 5 yy. Girit’teki Gortyn şehrinin agorasındaki 100 metre çapındaki dairesel anıta bulunan bilinen en eski Yunan yazılarından birinde de Fenike yazısı gibi birinci satırın bittiği yerden ikinci satır tersine (zikzak) yazılmıştı. “Boustrophedon Yazısı” olarak adlandırılan bu yazı türü antik Yunan yazılarından. Daha sonra yazı soldan sağa doğru yazılmaya başlanmıştır. (U. Eco 46) Bu nedenle çağdaş anlamda ilk alfabenin Yunanlılarca kullanılmaya başlandığını söyleyebiliriz. Yazılı iletişimin geliştirilmesi, onu kullanan toplumların medeniyetlerinin de gelişmiş olduğunun bir göstergesidir. Alfabe dilin temel seslerini ifade eden işaret sistemidir. Yunan alfabesinin ilk iki harfi olan ve Sami dillerinden alınmış olan (A) Alfa ve (B) Beta’dan oluşan Latince “alphabetum”dan gelmektedir. (Taşkıran, 83)

İngiliz Henry Sweet, harflerin değil, işlevselses biçimlerinin-fonemlerin, kelimeleri oluşturduğunu ısrarla öne sürmüştür. (Ong, 17) Fonetik semboller yani alfabe, sesin (sözün) birebir anlamını yakalar ve sözü mekana bağlar. Dil o denli sese bağımlıdır ki tarih boyunca konuşulan binlerce belki onbinlerce dilden topu topu 106 tanesi edebiyat üretebilecek derecede yazıya

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013



bağlanabilmiştir. Bugün konuşulan 3000 kadar dilden yalnızca 78 tanesinin edebiyatı bulunmaktadır. (Edmonson, 323, 332) Sözlü anlatım yazısız varolur, nitekim her sözlü dil yazıya sahip değildir; ancak yazı, sözlü anlatım olmaksızın hiçbir zaman varolamaz. (Ong, 20)

Fonetik alfabe kullanılmaya başlandığından bu yana insanlık tarihinde yaşanan tüm deneyimleri, en net şekilde mekana (yazılı metne) kaydetmiş, toplumsal hafızanın (kültür) oluşumunu sağlamıştır. Düşüncenin sürekliliğe ihtiyacı vardır. Yazı, metinde zihnin dışında seyreden bir süreklilik “çizgisi” sağlar. Anımsanacak parçacıklar zihnin dışında, yazılı kağıtta korunduğu için zihin, tüm enerjisiyle ilerlemeye çalışır. (Ong, 56)

Modern Roman	A	B	G	D	E	F	Z	H	I	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T
Early Latin	A	B	C	D	E	F	Z	H	I	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T
Greek	Α	Β	Γ	Δ	Ε	Ζ	Η	Θ	Ι	Κ	Λ	Μ	Ν	Ξ	Ο	Π	Ρ	Σ	Τ
Phoenician	𐤀	𐤁	𐤂	𐤃	𐤄	𐤅	𐤆	𐤇	𐤈	𐤉	𐤊	𐤋	𐤌	𐤍	𐤎	𐤏	𐤐	𐤑	𐤒
Early Aramaic	𐤀	𐤁	𐤂	𐤃	𐤄	𐤅	𐤆	𐤇	𐤈	𐤉	𐤊	𐤋	𐤌	𐤍	𐤎	𐤏	𐤐	𐤑	𐤒
Nabataean	𐤀	𐤁	𐤂	𐤃	𐤄	𐤅	𐤆	𐤇	𐤈	𐤉	𐤊	𐤋	𐤌	𐤍	𐤎	𐤏	𐤐	𐤑	𐤒
Arabic	ا	ب	ت	ث	ج	ح	خ	د	ذ	ر	ز	س	ش	ص	ض	ط	ظ	ع	ف

Bilgi, güç bela elde edilir ve değerlidir; yazı ve özellikle matbaa aracılığıyla bilgi, aklın dışına kaydedilmeye başlayınca; yazı, hatırlama yükünü hafifletmiş ve böylece zihnin yeni düşüncelere yönelmesini sağlamıştır. (Ong, 58)

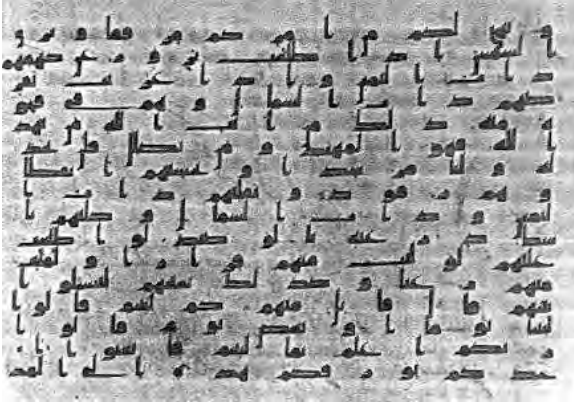
Resim 1) Karşılaştırmalı alfabe tablosu

Kufi Yazı Formunun Kökeni Üzerine

Bilinen ilk alfabeler M. Cohen'e göre sadece erken Semitik prototipten türeyen Aramaic dallar değil, (muhtemelen antik Yunan yazısından etkilenerek) simetrik, köşeli karakterler ve alternatif olarak farklı yön (sağdan sola) kullanan Güney Arap yazıtlarında da aranabilir. M.Ö. 1700 yılında Filistin ve Kuzey Suriye'de Kuzey Semitik dillerinden geliştirilen ve genellikle 22 değişmez harf formundan oluşan bir alfabe kullanılmaktaydı. Zamanla Kuzeye Şam'a kadar yayılacak olan Güney Arap alfabesinden geliştirilen Pro-Arap alfabesi düz bir hat üzerinde ve köşeli olarak kullanılmaktaydı. Arap alfabesinin “Aramaic” kökenden gelen “Nebati” alfabesinden köklenmiş olabileceği, bir çok araştırmacı tarafından varılan ortak kanaattir. İlk dönem Kur'an-ı Kerim sayfalarındaki yazılarda, harflerin hem köşeli hem de yuvarlak karakteri bir arada bulundurulması, İslam harflerinin, gelenekselleşmiş iddia ve görüşlerin aksine dik ve köşeli yazıdan meydana gelmediğini; onun, sonraları “Nesh”¹ adı ile ortaya çıkan yazı ile temelde büyük farklılıklar taşımayan bu özelliği sebebiyle ,sonraki asırlarda Kûfe, Basra, Bağdat ve hatta Endülüs' te gelişerek gittikçe zenginleşen bir biçim armonisine kavuştuğu ve böyle bir oluşum sürecinde

¹Umumiyetle şer'î bir hükmün yürürlükten kaldırılarak yerine bir başka hükmün getirilmesine denir.Hükmü kaldıran da, kaldırdığı hükmün yerine bir başkasını getiren de Allah Te'âlâ'dır.Onun emir veya müsaadesiyle peygamberi de bir şer'î hükmü neshedebilir. Metindeki şekli ile ise formu farklılaşan (değişen) yazıya da bu ad verilmiştir.

değişik yazı çeşitlerinin ortaya çıkmaya başladığını söylemek mümkündür.



İlk dönem İslam yazılarından varabileceğimiz sonuç; düz hatlı, köşeli (sonraki döneminde nispeten hafif yuvarlatılmış) bir yazı karakteri olan ilk dönem Kufi yazı stili, belki de gezgin tüccarlar tarafından az sayıdaki okuryazar insana tanıtılan antik dönem Yunan yazısından etkilenilerek geliştirilmiş bir formdu ve bu nedenle günümüz Latin yazı formuyla geometrik akrabalığı kurulabilmektedir.

Resim 2) 8.yy erken dönem kufi yazı

Kur'an, ilk defa yazılı hale getirildiğinde Kufi yazı karakteri kullanılmıştır. Kufi yazı formu, aynı zamanda İslamiyetin ilk ortaya çıktığı zamanlarda Tanrı'nın ve O'nun verdiği yeni dinin görsel sembolü olmuştur. İslamiyetin bir Arap İslam Din devleti olarak büyümeye başladığı ve etki alanının genişlediği zaman süresince Kufi, resmi yazı formu haline gelmiş ve İslamiyete yeni katılan uluslara kutsal yazı formu olarak sunulmuş, bunun sonucu olarak da bu toplumlar tarafından Kufi formun kullanımı yeni dinin yüceliğini sembolize eden görsel bir anlam kazanmıştır. İslamiyetin bu ilk dönemlerinde, özellikle dindeki tasvir yasağının da etkisiyle Kufi yazı karakteri, dinin kutsallığını temsil ettiği gibi, önemli bir sanatsal tasarım birimi haline geldiğini de söylemek mümkündür.

Kufi yazı karakteri, İslamiyetin doğuşu sırasında en yaygın kullanılan yazı formudur. Kufi yazı formunun antik Hira'da (Irak) kurulmuş bir şehir olan Kufe'den çıktığı, bu nedenle şehrin ismiyle adlandırıldığı da söylenir. Arap-İslam devletinin ilk zamanlarında bu şehir, önemli yönetim merkezlerinden biri olmuştur. Ünlü yazar İbn-Nadim (390/1000) bu yazıyı "Kufi" olarak adlandıran ilk kişi olarak bilindir. Bununla birlikte Abdelkebir Khatibi ve Muhammed Sijelmassi "The splendor of islamic calligraphy" (İslam Hat Sanatının Görkemi) adlı kitaplarında, Kufe'nin 638'de kurulduğunu ama Kufi yazı formunun bundan önce de var olduğunu bu nedenle Kufe kenti kaynaklı olamayacağını söylemektedirler. Kufe, yazılı materyallerin en fazla üretildiği büyük bir entelektüel merkez olduğundan, yazı formunun önceden belki de var olmayan adının buradan alınmış olabileceği saptaması da mümkündür. Başka açıklamalarda da; Asr-ı Saadette (7.yy) Mekkî ya da Medenî gibi adlarla da anılan bu yazı üslubu, daha sonra Hz. Ali' nin de büyük ilgi ve teşvikleri ile Kûfe'de kullanılıp geliştirilmesi sonucu "Kûfî" adıyla tescil edilmiş, Emevî, Abbasî ve hatta Selçuklu dönemlerini de içine alan geniş bir zaman diliminin, önemi yerine ve zamanına göre değişen, vazgeçilemeyen yazısı olmuştur.

İslam sanatlarının şekillenmesinde, peygamberden sonra gelen din alimlerinin, resim (tasvir) ve özellikle heykeli, paganist çok tanrıcılığa yeniden dönüş olur korkusuyla yasaklamaya çalışmaları önemli rol oynar. Kur'an da resim ve heykele karşı herhangi bir ayet olmamasına rağmen, hadis ve söylencelerden kaynak alarak tasvir yasağını onaylayan din adamlarının belirttiği üzere, Müslüman sanatçının tasvirleri, ruh sahibi (canlı) olmayan ağaç, dağ, ova gibi manzaralar, canlıların bütününe değil; el, ayak, göz gibi tek başına yaşayamayacak olan organlar ve başsız figürlerden ibaret olmalıydı. (Konak,979)

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013

Wilhelm Worringer' a göre ise soyutlama eğilimi, insanın dış dünya kaşısındaki büyük iç huzursuzluğunu gösterir. Psikolojide “Agora Fobi” denilen, “maddi meydan korkusu” nedeniyle ruhsal huzur ihtiyacı hisseden doğulu insan, batı sanatında olduğu gibi nesnelerle özdeşleşmeden, onları keyfiliklerinden ve tesadüfîliklerinden soyarak, soyut geometrik biçimlere çevirir. (Ayvazoğlu, 35)

G. Jakob'dan yaptığı alıntıda Metin And;

Duyguda ve düşüncede edilgin olan Arapın düşünüş yöntemi “epik”tir. Arap'ın gözleri yalnız en yakına, süsten öteye geçmeyen ayrıntılara dikilmiştir. Bütün Arap sanatı süsleyici ayrıntılarla meydana gelir. Düşünüş yöntemi de “epik”tir. Çabuk gelişmelere karşıdır. Aynı motifin birikiciliği, yinelenmesi hiç bir zaman bıktırıcı ya da kötü sanatın kalıntıları sayılmaz; tersine bunları en etkili sanat ilkesi kabul eder. (Metin And, 85) Yine G. Jacob'un yorumunda; “Dramatik sanatın en bireyci türü olan tregedyayı beğenmek, duyguda ve düşüncede edilgin olan Arap için saçma gözükecektir” denmesine karşın, Papa XII. Pius'un (1876-1958), hakkında: “*Katolik bir müslümandır*” hükmünü vermiş olduğu İslam tarihi uzmanı Ferdinand Jules Louis Massignon ise İslam sanatları için; “Müslüman, sanatının tuzağına düşmek istemez; onun için sanat eserlerinden daha güzel olan bu alem bile, Allah'ın iplerini çekip işlettiği bir makinedir. Bundan dolayı İslam sanatlarında dram facia ve vahşet yoktur.” (Meriç, 29, 30) çıkarımında bulunmuştur.

Yukarıda yapılan değişik araştırmacıların birbirinden farklı yorumlarına yüzlercesini eklemek mümkündür. Ancak bu konuyla ilgili olarak günümüze ulaşmış netice; kaynağı ve nedeni ne olursa olsun İslam toplumlarındaki sanat anlayışının diğer medeniyetlerden farklı olarak, bazı branşlarda sanatını en üst noktalara taşımış, hatta bazı zanaatleri dahi sanat mertebesine yükseltmiştir.

İslamiyetin bu ilk dönemlerinde özellikle dindeki tasvir yasağının da etkisiyle, Kufi yazı karakteri dinin kutsallığını temsil ettiği gibi, her türlü malzeme üzerine uygulanabilmesinin verdiği üstünlükle, önemli bir estetik tasarım birimi haline geldiğini de söylemek mümkündür.

Kufi üslubu, sekizinci yüzyılın ikinci yarısında mükemmelliğe ulaşmış, 300 yıl varlığını sürdürmüştür. Özellikle Fatimi Halife Abdülmecid (909-1171) döneminde Mısır ve Suriye’de Müslüman sanatçılar genellikle metal, cam ve tekstil üzerine Kufi yazıyı yoğun kullanmışlardır. Kufi yazı formu yatayda uzatılan böylece yüksekliği genişliğinden az olan bir tarzda kullanılmıştır. Erken dönem Kufi yazılar, belirgin biçimde sadedir. Ancak bu sadelik Fatimi, Selçuklu ve Gaznelilerin mezar taşlarının zengin pitoresk (sözcüklerle resim yapma sanatı) süslemeleriyle giderek kaybolmuştur. Özellikle bu dekoratif Kufi süslemeler 11.yy da Selçuklularda doruğa ulaşır. Kufi yazı ile yapılan dekoratif eserlerin önemli özelliklerinden biri katı tasarım kurallarına bağlı olmamalarıdır. Bu kuralsızlık, sanatçıları işlerini yaparken kullandıkları malzeme karşısında özgür bırakmıştır. Erken 11. yy dan itibaren örgü motifleri (kilitler) görülmeye başlanır. Bazı harflerin dikey köşeleri birleştirilir ve tasarımlar bir kare oluşturacak şekilde istiflenir. Kufinin, bu en basit kare formuna “damalı kufi” denir. Yani dikdörtgen düzenlemeyle oluşturulmuştur. Damalı kufi özellikle, fayans, cam, mermer, çini, ahşap, taş, metal, fildişi, kumaş ve parşömen gibi tüm yüzeylere ve malzemeye uygulanmaya uygun oluşu ile çoklukla camiler, minareler, çiniler, kitaplar ve bazı mezarlarda kullanılmıştır. Bunların en iyi örnekleri, Afganistan, Mısır, Tunus, İspanya Granada ve Türkiye’de görülebilir.

Kufi yazı formu sunduğu zengin geometrik çeşitlemelerle 12 yy. Selçuklu son dönemlerine kadar mimari, ahşap işlemlerde, dokumalarda ve doğal olarak hat sanatında son derece yaygın ve hayranlık uyandırıcı bir tarzda kullanılmıştır. Doğuda olduğu gibi Batıda da, kufi formu ile çok benzerlikler gösteren kufi çeşitlemeleri bilinmektedir.



Geleneksel Türk Hat Sanatları içinde beş farklı tip “Kufi” yazı formundan bahsedilebilir.

1) *Nesih Kufisi*; ki Kufi yazının İslamiyetin ilk zamanlarında itibaren kullanılan formuna verilen tanımdır. Kavisli çizgiler düz çizgilere oranla daha hakimdir. Kavisli yapısından dolayı mimariden ziyade el yazmalarında kullanılmıştır.

2) *Celi Kufi*; Celi hat terminolojisinde kalın ve enli yazı formları için kullanılır. Özellikle mimaride dekoratif unsur olarak tercih edilmiştir. Daha geniş yüzeyleri kapsayacak şekilde, kubbe, minare ve yan kornişler üzerinde kullanılmıştır.

3) *Damalı Kufi*; bu tarzın özelliği, düz yatay ve düz dikey çizgilerden oluşmasıdır. Bu birbirine dik çizgilerin, birbirleri içinden geçerek geometrik bir yapılanma oluşturlar. Bu tarz mimari ve el yazmalarında bolca kullanılmıştır.

4) *Elyazılı (cursive) Kufi*; Kufi yazı içinde harf sonlamaları yaprak şeklinde dekoratif bir görünümdeydir. Yaygın olarak İran’da kullanılmıştır. Doğu Kufisi olarak da adlandırılır.

5) Zemini doğasal bezemelerle süslü ve kufi olarak yazılan yazılı metnin ayrı bir yüzey olarak algılandığı tarz. Buna “Quarmathian” (Şiiliğin İsmailiyye mezhebine bağlı bir kol) yazı da denmektedir.

Resim 3) 10-11.yy farklı materyallerde kufi yazı kullanımı

Kufi yazının alışıl gelmiş klasik yuvarlak hatlı Arap yazı formlarından farkı; geometrik ve düz hatlarıyla, belki de Latin yazı formuna en yakın Arap yazı karakteri olmasıdır. Ayrıca mimariden tekstile kadar bir çok alanda süsleme elmanı olarak kullanılabilmesi de geometrik yapısının işlevselliğinden kaynaklanmaktadır. Kufi yazının “Allah”, “Muhammed” isimlerini ve İslamiyetle ilgili kutsal sözcükleri betimlerken, sonsuzluğu temsil eden tekrar kombinasyonları (genellikle dördü, altı, sekizli tekrar istifleri) belki de grafik tasarım tarihindeki ilk profesyonel logo tasarımları olarak nitelendirilebilir. Kufi yazı düzenlemelerinden esinlenilerek, Latin alfabe karakterleriyle istifleme (kompozisyon) yapan ve bunu ilk kez sanatta yeterlilik tezinin kapağında kullanan Prof. Halis Biçer ve onun bu çalışmasından esinlenen danışman hocası Prof. Emin Barın bu alndaki az sayıda örneği yapan ilk sanatçılar olmuşlardır.



Resim 4) Prof. Emin Barın ve Prof. Halis Biçer

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013

İslam Tarih, Sanat ve Kültür Araştırma Merkezi(IRCICA) hat yarışması ödüllerine sahip Suriye asıllı ünlü Amerikalı grafik tasarımcısı Mamoun Sakkal bile Arap yazısının özgünlüğünden dolayı Latin yazı formlarıyla bu tarz düzenlemelerin yapılamayacağını söylemesine karşın, ülkemizde yapılan örnekleri gördükten sonra kendisi de ABD’de buna benzer uygulamalara başlamıştır. (Sakkal, 1996) Aynı zamanda bu tarz uygulamaların çağdaş logotype veya ex-libris tasarımlarında kullanılmasının oldukça ilgi çekebileceği de takdir edilebilir. Latin alfabesi kullanılarak yapılan bu kompozisyonlar bazı kişi ve kuruluşların özgün logotype veya alametifarikaları olarak halen kullanılmaktadır.

Aşağıda sunulan örnekler kufi yazı formuyla Latin alfabe karakterleri arasındaki benzer tasarım konseptini görsel olarak daha iyi anlatmaya katkı verecektir;

5, 6 ve 7 numaralı örneklerde görüldüğü gibi Arap alfabesiyle düzenlenen satrançlı (damalı) kufi yazı kompozisyonlarıyla, Latin alfabesiyle yapılan isim düzenlemelerinin tasarım ve görsel estetik bakımından benzerlikleri şaşırtıcıdır. Kufi yazı formunun Latin yazı formlarıyla yapısal uyumu, benzer tasarımların Latin alfabesiyle de yapılabileceğini bize kanıtlar. Ancak damalı kufi düzenlemeleri ve bezemelerini, birebir Latin alfabesiyle uygulamaya çalışmak, sadece bir tercüme işlevi görecektir. Gerçek tasarım kalitesine ulaşmak için amaç, orijinalinden sadece esinlenerek özgün ve yapılmamış işler üretmek olmalıdır. Gösterilecek sonraki örneklerin gelişim aşamalarında, önce damalı kufi tarzında örnekler sonra gittikçe serbest yazı kompozisyonları görülecektir.



Resim 5) “Halis Biçer” (Halis Biçer)

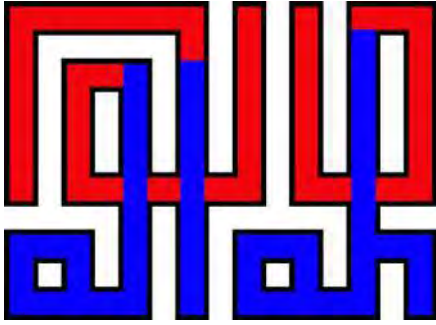


Resim6) “Emin” (Emin Barın)



Resim7) “Emin Barın” (Emin Barın)

8 ve 9 numaralı örneklerden de anlaşılacağı gibi yazı düzenlemeleri sadece dönen tekrarlardan ibaret değil aynı zamanda da düz asimetrik tasarımlar da olabilir. Burada ilk örnekte plaka yazılarda kullanılan sunumu andıran saç örgüsü şeklinde bir düzenleme görülmektedir. İkinci örnekte ise dörtlü “Allah” tekrarının açılımı görülebilir.



Resim8) “Allah” (Halis Biçer)



Resim9) “Allah” dörtlü tekrar (Halis Biçer)

Aşağıdaki üç çalışmada Prof. Emin Barın’a aittir.10 numaralı eser Arapça dörtlü “Allah” 11 ve 12 numaralı eserler ise Latin harfleriyle yapılmış dörtlü “Allah” tekrarlarıdır. Bu örneklerde kufi yazı formu ve Latin alfabesi karakterlerinin geometrik yapıda ne kadar benzeş olabileceğini göstermektedir.



Resim10) “Allah” arapça (Emin Barın)

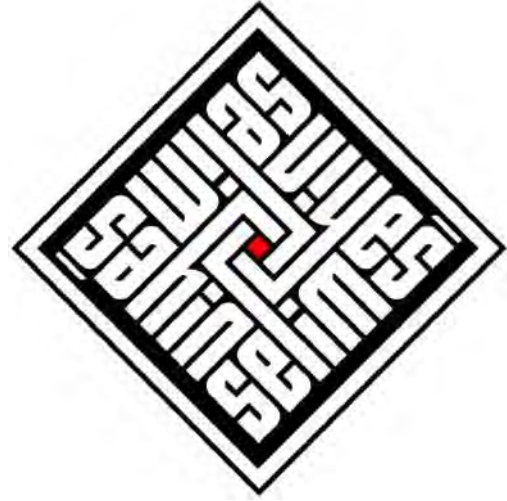


Resim 11, 12) “Allah” latin alfabesi (Emin Barın)

Aşağıda yine “damalı kufi” tarzında tasarlanmış iki örnek görülmektedir. “enistan” isminin dörtlü tekrarı yapılmış, harf alt uzantıları sayesinde kompozisyonun iç kısmı “örgülü kufi” süslemelerinde olduğu gibi birleştirilmiştir. (Res.13) Yine diğer örnekte, selim şahin isimleri ikili tekrar halinde uygulanmıştır. (Res.14) Ancak bu örnekteki önemli özellik ise; selim ve şahin isimlerinin harf formal değerlerinin benzer olması ikili tekrar oluşturmaya ve orta bağlantının simetrik olarak birleştirilebilmesine olanak sağlamasıdır. Gramatik olarak olmasa da bir nevi görsel anagram oluşturulmuştur.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013



Resim13) “enistan” (Enis T. Tan) Resim 14) “selimşahin” (Enis T. Tan)



Resim15) “yürekli” (Halis Biçer) Resim16) “aykutaynur” (Enis T. Tan)

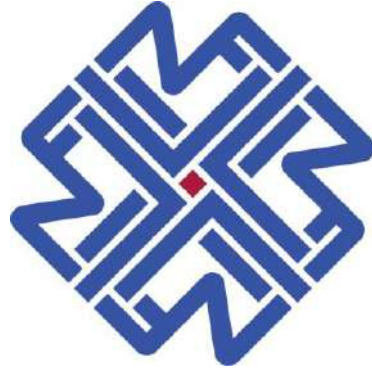
Yukarıdaki “yürekli” dörtlü tekrar bir özel firmaya logo olarak hazırlanmış, bu sefer harflerin üst noktalama işareti iç düzenleme elemanı olarak kullanılmıştır (Res.15). Resim 16 ise bir kitap exlibrisi olarak tasarlanmış, isimlerinin harf formsal değerlerinin yine benzer olması ikili tekrar oluşturmuş ve orta bağlantının harf alt uzantılarıyla simetrik olarak birleştirilebilmesine olanak sağlamıştır. Stampa olarak yaptırılıp kitap ve özel yazışmalarda kağıtlara basılabilmektedir.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013



Resim17) “ata” (Enis T. Tan)



Resim18) “filiz” (Enis T. Tan)

Dörtlü tekrar “ata” ve yine dörtlü tekrar “filiz” isimleri bir görsel anagram oluşturur (Resim17, 18).



“australia” (Enis T. Tan)



Resim19) “queen” (Enis T. Tan)

Resim20)

Resim 19’da “queen” isminin üçlü tekrarı yapılmıştır. Bu tasarımda klasik düzenlemelerden (tekrar veya istif) farklı olarak çağdaş bir stilizasyonla üçgen bir istif oluşturulmuş, harf üst uzantılarıyla kompozisyon ortası bağlanmıştır. Yine bu örnekteki farklardan biri de tek sıradaki harf diziminin kısıdan uzuna ve tekrar kısa boyuta dönmesidir. Resim 20’te ise “australia” ismi dört tekrar halinde düzenlenmiş olmasına karşın, “U” harfi kıtanın sembolü olan kangru formunda kullanılırken, yine ülke bayrağının yıldızları kompozisyon içinde heterojen bir dağılım gösterir.

Turkish Studies

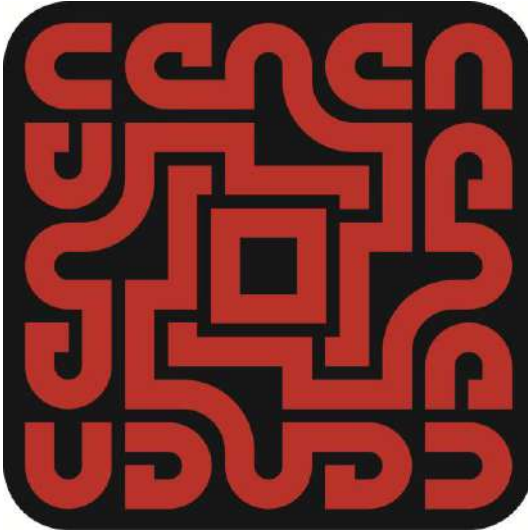
International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013



Resim 21’de yine klasik kompozisyonlarındaki gibi dörtlü tekrar yapılmış olmasına karşın, “love” kelimesinin daralıp genişleyen bir grafik biçimlendirme içinde harfler manipüle edilerek yerleştirilmiş, yazı kompozisyonun arka fonunda aynı grafik form leke olarak yer alarak tasarımın dinamizmini desteklemiştir.

Resim21) “love” (Enis T. Tan)

Resim 22’de “canan” kelimesi klasik olarak dörtlü tekrar olarak düzenlenmiş, kullanılan harf formu organik (yuvarlak hatlı) tasarlanmış ve “n” harfinin alt uzantısıyla kompozisyonun içi grift olarak birleştirilmiştir.



Latin abecesiyle tasarlanmış olsa da “ornamental kufi” stiline benzerlik hissedilebilir.

Resim22) “canan” (Enis T. Tan)

Sonuç

Özetle, arap harfleri ile islam etkisinde süsleme ve biçim esaslı, tanrı’nın sözlerini yüceltmek üzere gelişmiş bir yazı düzenleme üslubu olan “kufi”, modern bir estetikle bütünlenerek latin harfleri ile de uygulanabilir bir formdur. Latin harflerle yapılan kufi düzenlemeler, yeniyi ararken eskiden faydalanmanın da bir yenilik olduğunu akılda tutarak, batı’nın doğu ile kurduğu, düşünce düzeyinde olmasa da- estetik bir ortaklıktır.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013

KAYNAKÇA

- AND, Metin “Gölge Oyunu, Doğu Matbaacılık”, Ankara, 1977
- Aslier Mustafa “Varolmayana Biçim Vermek”, İstanbul Devlet Tatbiki Güzel Sanatlar Yayınevi (1980)
- BARIN, Emin “EMİN BARIN”, İDGSA yayını (Toplu Sergiler 4), 1978, İstanbul
- BİÇER, Halis. “sanatta yeterlilik tez kapağı” (Fotokopi, digital kopya)
- BRİNGHURST, Robert “The Solid Form Of Language”, Gaspereau Press, 2004
- COHEN, M. “The Art of Writing”, UNESCO, Germany, 1965
- EDMONSON Munro E., “An Introduction to the Science of Folklore and Literature”, Holt, Rinehart & Winston, New York, 1971
- ERDEN, M.Çetin “Tipografik Tasarım ve Uygulamaların İrdelenmesi”, Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Fen Bilimleri Ens., İstanbul, 1994
- <http://arheologija.ff.uni-lj.si/documenta/v24>
- İLYASOĞLU, Eyüp “Netyorum.com”, sayı:41, 5.10.2000
- KHATİBİ, A. and SİJELMASSİ, M. eds.“The Splendour of Calligraphy”, London, Thames and Hudson,1976
- KONAK, Ruhi “İslam’da Tasvir Yasağı Sorunu Ve Minyatür Sanatı” The Journal of Academic Social Science Studies, Volume 6 Issue 1, p. 967-988, January 2013 S.979)
- MERİÇ, Rıfkı Melül “Türk Tezyin Sanatları”, Güzel Sanatlar Akademisi Neşriyatı, İstanbul, 1937
- ONG, Walter, J.”Sözlü ve Yazılı Kültür”, Metis Yayınları, 2003, Çeviri: Sema Postacıoğlu Banon, İstanbul, 2003
- TAŞKIRAN, Hüsetin İlter “Yazı ve Mimari”, YKY, İstanbul 1997.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013





FELSEFE KÜLTÜRÜ VE SÖZLÜ GELENEĞİN İMKÂNI*

*Vefa TAŞDELEN***

ÖZET

Sözlü gelenek (atasözü, türkü, fıkra, masal, efsane, halk hikâyesi, destan, ağıt, vb.), en eski kültür biçimlerinden biridir. İnsan yazmadan önce konuşan; duygu, düşünce ve deneyimlerini sözel yoldan geleceğe aktaran bir varlıktır. Sözlü gelenek, sadece insanın ilk bilme, kavrama ve anlama tutumunu oluşturmaz, aynı zamanda onun en etkili eğitim tarzını da oluşturur. Bugün de sözlü geleneğin eğitime, düşünceye ve sanata katkısı sürmektedir.

Kültür alanında çeşitli dil basamakları vardır. Sözlü gelenek basamağı, ilk dil basamağını oluşturur. Daha sonra din basamağı, şiir basamağı, sanat basamağı, bilim basamağı ve felsefe basamağı gelir. Bu sınıflamaya göre sözlü gelenek ve felsefe, kültür alanının iki ucunda yer alır. Daha uygun bir metaforla, piramidin temelini sözlü gelenek, uç noktasını ise felsefe oluşturur. Onlar, aralarındaki pek çok farklılığa karşın, birbirini dışlayan iki karşıt kutup değil, istenildiğinde aralarında verimli bir ilişki kurulabilecek olan “aynı kültürel bütünlüğün” unsurlarıdır. Felsefe kendisini bilimle, dinle, sanatla, edebiyatla, şiirle, tarihle, iktisatla ve kültürün diğer kollarıyla besleyen bir alandır. Sözlü gelenekte de felsefe için bir imkân vardır. Aşağıdaki makalede, sözlü geleneği ve felsefeyi birbirinden ayıran özellikler ele alındıktan sonra, bu iki alanın hangi açıdan birbirleri için bir imkân ve potansiyel olabileceği sorusu ele alınacaktır. Bu konuda öne çıkan başlıca önermeler şunlardır: (1) Felsefe ve sözlü geleneğin dilleri birbirinden farklıdır. Bu farklılığa karşın, (2) onlar aynı kültürel bütünlüğün ürünleridir. Bu nedenle, (3) birbirlerinde karşılıkları vardır. Bu karşılıktan dolayı (4) istenildiğinde birbirinin diline çevrilebilir niteliktedirler. (5) Ve yine bu karşılıktan dolayı, her seviyede felsefe dersinde, doğası gereği soyut ve anlaşılması güç olan felsefe konularının, somut ve anlaşılması kolay sözlü gelenek öğeleri ile örneklemesi yapılabilir.

Anahtar Kelimeler: Felsefe, sözlü gelenek, kültürel bütünlük, karşılıklılık (mütekabiliyet), çevrilebilirlik.

*Bu makale Crosscheck sistemi tarafından taranmış ve bu sistem sonuçlarına göre orijinal bir makale olduğu tespit edilmiştir.

**Doç. Dr. Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, El-mek: vefatasdelen@yuu.edu.tr

PHILOSOPHICAL CULTURE AND POSSIBILITIES OF ORAL TRADITION

ABSTRACT

Oral tradition (proverb, folkloric song (*türkü*), folkloric story, legend, tale, myth, ode etc.) is one of the oldest cultural forms. Human being is a speaking consciousness before he is writing. He is tray to transfer his thought, believe and his experiences to future by the writing. Oral culture had comprised not only primitive knowledge style, but also human training effectively. The contribution of oral tradition to art, literature and public education is proceeding today.

There are several levels of language in the field of culture. Oral tradition is the first level. Afterwards, religion levels, poetry levels, art levels, science levels and philosophy levels come respectively. According to this classification, oral tradition and philosophy present themselves at the both edges of field of culture levels. More clearly, foundation of the pyramid is constituted by oral tradition whereas the top of it is constituted by philosophy. They are not opposite poles that exclude each other due to various differences among them but are the elements of “same cultural unity” that can form a productive association between each other on demand. Philosophy is a field nurturing itself with; science, religion, art, literature, poetry, history, politics, economics and other field of culture. There is also a possibility for philosophy in oral tradition. In this article, after taking the feature that differentiate oral tradition from philosophy into consideration, in what respects these two fields constitute a possibility and potential will be dealt with. The primary premises brought out here are as follows: (1) The languages of both philosophy and oral tradition are different. Contrary to this difference, (2) they are the products of the same cultural unity. For this reason, (3) they correspond each other. Based on this mutual association, (4) they can both be translated into the language of the other.

Key Words: Philosophy, oral tradition, cultural unity, correspondence, translatability.

Giriş

Hilmi Ziya Ülken, *Türk Tefekkür Tarihi*’nde, tefekkür tarihinin kuşattığı konuları “kolektif tefekkür”, “şahsi tefekkür” ve “teknik tefekkür” olmak üzere üç kısma, şahsi tefekkürü de kendi içinde edebiyat, mistisizm ve felsefe olmak üzere yine üç kısma ayırır. Bu üç şahsi tefekkür türü arasındaki etkileşimi ve geçişliliği örneklemek için de “felsefî edebiyat”tan ve “edebî tasavvuf”tan söz eder. Bu geçişlilik ve etkileşimin bir güç ve yaratıcılık şeklinde ortaya çıkabileceğini belirir ve kimi yazarların eserlerindeki etkileyciliğin, sanatsal yaratıcılığa felsefe veya mistik yönelimlerin eklenmesiyle oluştuğunu söyler. Ona göre, teknik tefekkürde bilim, ekonomi ve yönetim bulunur. Bu tür, şahsi tefekküre göre, nesnel ve evrensel bir nitelikte ortaya çıkar. Onda kişinin kendi bakış açısı, kendi dünya görüşü ve varoluş tutumu değil, nesnel ölçütler etkin olur. Ülken, tefekkür basamaklarının ilkinin oluşturan kolektif tefekkürü ise, “Hiçbir muayyen şahsiyetin eseri olmayıp, bütün cemiyete ait olandır ki, ona kolektif tefekkür diyebiliriz.” diye tanımlar. Kozmogoniler, teogoniler, mitolojiler ve *sagesse* (hikmet)’ler, bu kolektif tefekkürün içinde yer

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013



alır; onları, “tecrübenin varmış olduğu pratik ve sosyal bir dünya görüşü” olarak tanımlar (Ülken, 7). Bu şekilde, sözlü gelenek ve felsefe, “tefekür” kavramının kapsamı içinde bir araya gelir.

Sözlü geleneği oluşturan destanlar, atasözleri, türküler, fıkralar, ağıtlar, maniler müşterek yaşantının, ortak aklın ifadeleridir. Onlarda, eğitici, terbiye edici, olgunlaştırıcı bir içerik vardır. Bu nedenle sözlü gelenek unsurlarına, yalnız bir eğlence, gülmece, hoş vakit geçirme unsuru olarak bakmamak gerekir. Masalda her zaman masalı aşan bir içerik vardır, fıkrada her zaman fıkranın ötesine geçen bir mesaj vardır, öyküde her zaman öykünün söylemediği bir ders vardır. Tecrübeyi edinmek zor, onu ifade etmek ise kolaydır. Bu nedenle sözün sadece basit bir tarzda dinlenmemesi gerekir. Söylemek gibi dinlemenin de bir “adabı” olmalıdır. Asıl olan ondaki içeriğin özümsemesi, anlaşılmasıdır. Mevlâna şöyle der: “Bu kitap [*Mesnevî*], masal diyene masaldır, fakat bu kitapta halini gören, bu kitapla halini anlayan kişi de erdir” (Mevlâna, 3).

Sözlü gelenek unsurları basit ve anlaşılır olmalarına karşın dinleyen ve okuyanın idrakine göre, kendilerini açan ifadelerdir. Hatta şu söylenebilir: Onların içeriği, kendilerinde olduğundan çok dinleyenlerdedir. Bir kişi onlarda hiçbir anlam bulamazken, bir başkası inanılması güç anlam derinlikleri keşfedebilir. Bu nedenle onların ne söylediği kadar, bizim onlardan ne anladığımız da önem kazanır. Toplumsal bilinç, biraz da bu ifadelerle yerleşir bireylerin hafızasına. Kültür, bu ifadeleri anadille yeni kuşaklara aktarırken, o dil içindeki duyma, düşünme ve hissetme tutumlarını da aktarır. Kendi dünya algısını, düşünme biçimini, zihniyet yapısını da aktarır. Sözlü geleneğin öğretileri bu şekilde işler içimize. Bir kültürün, bir ulusun, bir toplumun gözlemlerini, yaşantılarını, tecrübelerini yansıtır onlar. Bu zihniyet biçimi dili öğrenme, toplumsallaşma ve bütün bir eğitim süreci içinde kazanılır. Yaşadıkça sözlü geleneğin öğeleri zihnimize yerleşir, bizi belirler, yönlendirir, şu ya da bu şekilde bir insan olmamıza etki eder.

Yaşama kültürü gelişmiş olan toplumların sözlü geleneği de gelişmiş olur. Bireyler arası ilişkileri güçlü olan toplumların sözlü gelenekleri de güçlü olur. Duyguları ve iç dünyaları zengin olan toplumların sözlü gelenekleri de zengin olur. Zamanı ve mekânı anlamlandırabilen, varlıkla duygusal ve rasyonel ilişkiler kurabilen toplumların, zihinsel kapasiteleri de artar. Zihinsel aktivite, kendi kendini zenginleştiren, kendi kendini üreten ve güçlendiren bir yapıdadır. O, her ne kadar bireysel bir çaba olsa da, besinini toplumdan, sosyal hayattan, yaşama kültüründen alır. Yaşama kültürünün oluşmadığı, bireyler arası ilişkilerin zayıf kaldığı toplumlarda varlığı, hayatı ve insanı anlayacak ve anlamlandırarak zihinsel kapasite de gelişmez. Hem sözlü gelenek, hem de düşünme geleneği bir yaşama kültürünün eseri olarak ortaya çıkar. Hele hele felsefe geleneği, ileri bir yaşama kültürünün ürünüdür; incelmış, kendi kendini algılamış, kendi ortamı ve sorunları üzerinde düşünerek entelektüel bir birikim oluşturabilmiş toplumlarda ortaya çıkar.

Kültür alanında çeşitli dil basamakları vardır. Sözlü gelenek (atasözü, türkü, fıkra, masal, efsane, halk hikâyesi, destan, ağıt, vb.) basamağı, ilk dil basamağını oluşturur. Daha sonra din basamağı, şiir basamağı, sanat basamağı, bilim basamağı ve felsefe basamağı gelir. Bu sınıflamaya göre sözlü gelenek ve felsefe, kültür alanının iki bulunur. Daha uygun bir metaforla söylersek, piramidin temelini sözlü gelenek, uç noktasını felsefe oluşturur. Onlar, aralarındaki pek çok farklılığa karşın, birbirini dışlayan iki karşıt kutup değil, istenildiğinde aralarında verimli bir ilişki kurulabilecek olan aynı kültürel bütünlüğün unsurlarıdır. Her felsefe kültürünün altında, bu kültürü içten içe besleyen, geliştiren güçlü bir sözlü gelenek vardır. Sözlü gelenek zihinsel yapının, dünyayı algılama şemalarının oluştuğu ilk aşamaya karşılık gelir. Onda etik değerler hakkında, varlık ve yokluk hakkında bir fikir vardır. İnsan zihninin kapasitesi hakkında bir fikir vardır. İnsanın kendisi hakkında, dil ve gerçeklik hakkında, geçmiş ve gelecek hakkında bir fikir vardır. Sözlü gelenek halk kültürünün, pratik dünyanın bir ürünü olarak temelde yer alan bir kültürdür. Felsefe kendisini bilimle, dinle, sanatla, edebiyatla, şiirle, tarihle, siyasetle, iktisatla ve kültürün diğer kollarıyla besleyen bir yapıdadır. Aynı şekilde sözlü gelenekte de felsefe için bir imkân vardır.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013



Aşağıdaki makalede, sözlü gelenek ve felsefeyi birbirinden ayıran özellikler sıralandıktan sonra, bu iki alanın hangi açıdan birbiri için imkân ve potansiyel oluşturabileceği sorusu ele alınacaktır. Bu konuda öne çıkan başlıca önermeler şunlardır: (1) Felsefe ve sözlü geleneğin dilleri birbirinden farklıdır. Bu farklılığa karşın, (2) onlar aynı kültürel bütünlüğün ürünleridir. Bu nedenle, (3) birbirlerinde karşılıkları vardır. Bu karşılıktan dolayı (4) istenildiğinde birbirinin diline çevrilebilir niteliktedirler. (5) Ve yine bu karşılıktan dolayı, her seviyede felsefe dersinde, doğası gereği soyut ve anlaşılması güç olan felsefe konularının, somut ve anlaşılması kolay sözlü gelenek öğeleri ile örnekleme yapılabilir.

1. Felsefe kültürü ve yazı

Her toplumun, evreni, hayatı, insanı ve varoluşu kendisiyle açıkladığı mitolojileri, kozmogonileri, bir eğitim ve eğlence unsuru olarak destanları, efsaneleri, hikâyeleri, masalları, türküler, fıkraları vardır. Felsefe ve bilim ortaya çıkmadan önce, insanlar, evrene, gerçeklik alanına ve kendilerine ilişkin sorularını bu sözlü gelenek unsurları ile cevaplamış, bilgi kaynağı ve ahlaksal öğreti olarak onları görmüşlerdir. Felsefi ve bilimsel düşünce, mitolojiden kopma ile başlamıştır. Batı düşüncesinin Thales'e dayandırılan tarihi, bunun açık göstergesidir. Buna göre, daha felsefenin ilk adımında sözlü gelenekten kopma ve yazılı geleneğe geçme durumu söz konusu olmuştur. Filozoflar eserlerini tabletlere yazmışlar, böylece anonim bir ifade olarak değil, şahıslara ait görüşler belirmeye başlamıştır. İlk filozoflara ait bu görüşler, aynı zamanda ilk felsefe tarihi çalışması niteliğini de taşıyan Aristoteles'in *Metafizik*'inde geçer. Felsefenin sözlü geleneğin değil, yazılı geleneğin bir ürünü olmasının, aşağıda açıklayacağımız üzere, bazı nedenleri vardır.

Felsefe öncelikle kendi tarihinden çıkan ve yine kendi tarihine dönen bir etkinliktir. Düşünceyi izleyebilmek için kayıt altına alınması ve yazıyla tespit edilmesi gerekir. Kayıt altına alınmayan, yazıyla tespit edilmeyen felsefenin izi sürülemez. Ancak kayıt altına alındığında yeniden bir düşüncenin konusu haline getirilebilir, ancak bu yolla kendisine ilişkin bir okuma ve eleştiri söz konusu olabilir. Aksi halde ne söylendiğinin, ne kadar söylendiğinin, niçin ve ne şekilde söylendiğinin tespitini yapmak mümkün olmayacaktır. Zaman geçtikçe söylendi mi, söylenmedi mi, bunun tespiti de yapmak bile imkânsız hale gelir. Oysa felsefe her zaman kendini kendi tarihine refere ederek kurar, kendi tarihine dönüşlerle kendini üretir. Yazı, bu geleneği tespit eden, yaşatan ve gelecekteki bakışlar için var kılan bir unsurdur. O, sözü belli bir metin haline getirerek belirsizlikten, boşlukta bir şey olmaktan kurtarır. Felsefe, geçtiği yolu görmek isteyen bir etkinliktir. O, ancak bu yolda yürüyerek yeni tutumlar edinebilir, yeni tarzlar deneyebilir. Felsefe, her bir defasında kendine, kendi eserlerine dönmek ve bu şekilde kendini inşa etmek isteyen bir eylemdir. Bu dönüş, sözlü gelenek üzerinden yapılamaz, düşüncenin sözlü gelenek üzerinden denetlenmesi mümkün değildir.

Felsefenin sözlü gelenekle üretilen bir etkinlik olmamamsının ikinci nedeni, sözlü geleneğin rasyonel bir kültür olmaktan ziyade bir yaşantı ve gönül geleneği olmasıdır. Efsaneler, mitolojiler, masallar da, irrasyonel yapıları ile bu geleneğin içinde yer alırlar. Oysa felsefe, her şeyden önce rasyonel bir çabadır, bir eleştiri geleneğinin ürünüdür. Bu özelliği onu sistemli, tutarlı, derinlikli bir çabaya dönüştürmüştür. O, rasyonel ve kavramsallaştıran bir çabadır; kavramlar üzerinde ayrıntılı ve derinlikli bir şekilde düşünür. Eleştirir ve eleştirilmeye açıktır. Bir öğüt ve nasihat değildir. İnsanlara nasıl yaşamaları ve davranmaları gerektiğini söyleyen bir talimat da değildir. Felsefe yapmak, düşüncenin izini sürmektir; bu onun doğasında vardır. Sözlü gelenekte ise yaşam deneyimlerinin oluşturduğu bir empati gücüyle, muhabbet temelinde başkalarına yönelmek, onlarla bir diyalog ve yaşantı geliştirmek esastır. Gönülün eylemi, temelinde muhabbet olan bir eylemdir.

Sözlü gelenek, kendisini yazıda değil anlatıda gerçekleştirir. Zaman içinde söz ve cümle olarak yazıya geçirilse de, onun ruhu ve edası yazıya geçirilemeden kalır. Zira sözlü gelenek sadece

sözden ibaret değildir. Onun ruhunu oluşturan asıl öz, belli bir varoluş ortamında, belli kişilere, belli bir bağlamda, belli bir nedenden dolayı, belli bir vurgu, ses tonu ve eda ile tam da sırası gelmişken söylenmesi, dinleyicide gülme, ağlama, duygulanma, aydınlanma, hoşlanma şeklinde karşılık bulmasıdır. Dolayısıyla sözlü geleneğin her zaman belli bir varoluşsal ortamı vardır. O, canlı ve yaşayan bir kültürdür. Yazıya geçirildiği zaman, bu canlılığı içinden çekip çıkarılmış, varoluş-bağlamını, edasını ve ruhunu yitirmiş olur. O ancak kendi varoluşsal bağlamı ile örtüştüğünde içerik kazanmaya, gerçek anlamına kavuşmaya başlar. Kendisini yazılı eserler gibi arşivlerde, kütüphanelerde, kitaplıklarda değil, hafızalarda muhafaza eder. Bu husus onun doğasında vardır. Nesilden nesle aktarıla aktarıla gelir. Nesiller yenilendikçe sözlü gelenek unsurları da farklılaşır, unutulur ya da değişir. Üstelik asıl metnin ne olduğu, nasıl olduğu hiçbir zaman denetlenemez; buna gerek de duyulmaz. Zira o hatırlandığı, duyumsandığı ve yaşandığı gibidir ve ancak bu şekilde vardır. Sözlü gelenek öğeleri, içinde mesaj olan bir şişenin ırmağın sularına bırakılması gibi, zamanın akışına bırakılır. Yavaş yavaş oluşur, değişir ve unutulur. Onların varoluş ilkesi, insanların kendilerine olan ilgisidir. İnsanları eğitmez, güldürmez ve ilgilendirmez oldukları zaman, hatırlanmaları için bir neden de kalmaz; yavaş yavaş hafızalardaki yerlerini terk ederler. Bu nedenle sözlü kültür içten içe oluşan, içten içe değişen kültürdür. Yazıda ise kayıt altına alma, tespit etme durumu söz konusudur. Bir romanın binlerce nüshası olsa bile, aslında hepsi tek bir metnin kopyalarıdır. Asıl metinden farklı çalışmalar değildir onların hiçbirisi. Başka dillere tercüme de edilseler, hep bu asıl metni varsayarlar. Ortada her zaman okunabilecek, kendisine dönülebilecek, denetlenebilecek bir “asıl metin” vardır.

Felsefenin sözlü gelenekle üretilmemesinin bir başka nedeni de şudur: Felsefe eseri akılda kalacak kadar etkileyici, basit ve yalın değildir; hatta bunun tam aksidir. İnsanlar genellikle kendilerini etkileyen, ama aynı zamanda basit, sesi ve ritmi olan metinleri ezberleyebilirler; onları hatırlayabilirler. Sözelimi atasözleri, basit ve ritmi olan ifadelerdir. Kimi durumda kafiyeli ve secili bile olabilirler. Hiçbir zaman birkaç karmaşık cümleden oluşmazlar. Ortak bilinç, söyleyeceğini, bir cümlede yoğunlaştırmıştır. Ama bunu basit, esprili, hoş gidecek ve akılda kalacak bir tarzda yapmıştır. Bilir ki, bu ifadenin ömrü, hafızaların onu konuk etme süresine bağlıdır. Bu nedenle söz etkili, güzel, ama aynı zamanda basit olmalıdır. Felsefe eseri ise basit değil, kompleks bir yapıdır. Bir cümle değil, binlerce cümledir. Hikâye değil, kavramdır. Bir kulübe değil, ince ayrıntı ve içsel bağlantılarla örülmüş, ezberlemeye uygun olmayan bir ana yapı, bir ana sistemdir. Üstelik ezberleme, bazı açılardan felsefeye karşıt bir tutumdur da. Felsefe ezberleyen ve ezberlenen değil, eleştiren ve eleştirilen bir yapıdır. Ezberde tekrarlama, eleştiride ise yeniden üretim söz konusudur. Felsefe bizden ezberlememizi değil, eleştirmemizi ve yeniden üretmemizi ister.

Antik Grek dünyasında, Homeros ve Hesiodos’un eserlerini yorumlarken, rapsodluk sanatında, belili kişilerin isimleri öne çıkıyordu. Rapsodlar, bir toplantıda, bir festivalde, bir şenlikte ya da olimpiyat oyunlarında, halkın karşısında bu sözlü gelenek öğelerini okuyup canlandırıyorlardı. Rapsodların ürün veren kişiler olarak isimleri yoktu, ancak o ürünü canlandıran kişiler olarak isimleri vardı. Oysa felsefe geleneği, bir yazılı gelenek olarak, bize her zaman belirli bir kişinin “ismi” ve “bakış açısıyla” ulaşır. Zira felsefe, anonim bir kültür olarak değil, hep belirli bir kişinin, sözelimi Platon’un, Descartes’in, Kant’ın felsefesi olarak öne çıkar. Bir felsefe zihnimizde filozofu, filozofun bakış açısı ile tamlanır. Filozofunu bilmediğimiz bir felsefe zihnimizde tamamlanmaz, belirli bir yere oturmaz, eksik kalır. Kim söylemiş, ne söylemiş, ne zaman söylemiş, nasıl söylemiş, niçin söylemiş sorusunu cevaplayamadığımız noktalarda ortaya çıkan belirsizlik durumu, sözün bağlamını kırar, ciddiyetini ve çekiciliğini azaltır. Felsefe, öncelikle kendi filozofunun felsefesidir. “Kim söylemiş” sorusu, okuma eylemine eşlik eder. Bu soruyla felsefenin zamanını, mekânını, içinden türediği koşulları anlamaya çalışırız, ama aynı zamanda düşünceye yön veren ruh halini, bakış açısını da anlamaya çalışırız. Kişi bir felsefeyi okurken, o felsefeyi üreten filozofla konuşur. Onun sesine kulak verir, sorular sorar, cevaplar

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013



bekler. Mitolojide, sözlü bu iletişimi sağlayacak isimler öne çıkmaz. “Atalar” ya da geçmiş nesillerin şahsında cisimleştiği bir kişilik, sözelimi Dede Korkut ya da Nasreddin Hoca söyler. Felsefe, bunun aksi olarak, bize hep filozofunun diliyle, onun söylemi olarak ulaşır. Dolayısıyla sözlü gelenek anonim ifadeleri yaşatmakta ustadır; zira bu ifadeler çoğu kez kısadır, etkileyicidir, bir hikâyeyi anlatır, bizde bir karşılığı vardır, yaşantı düzeyinde ifade bulur, toplumda kendilerini yaşatan usta anlatıcılar vardır. Zaman içindeki hareketi denetlenemediğinden ilk şekli sorulmaz, merak edilmez. Önemli olan onların dün nasıl oldukları değil, bugün nasıl oldukları, nasıl söylendikleri ve nasıl anlaşıldıklarıdır. Ama felsefe eserleri böyle değildir. Ortada belirli bir filozofa ait belirli bir metin ve bu metinde dile gelen düşünceler vardır. Bu eserin bir dünyası, bir fikri, bir mantığı, bir düşüncesi, bir sistematığı, hatta bir tarihi vardır. İstenildiğinde kendisine dönülebilir, eleştirilebilir, sorgulanabilir. Bu haliyle sadece kendi zamanına değil, gelecek zamanlara da seslenir.

Görüleceği üzere, felsefenin başlaması sadece *mythos*’tan *logos*’a geçişle değil, aynı zamanda *söz*’den *yazı*’ya, *şiiir*’den *nesir*’e, *anonim kültür*’den *şahsi kültür*’e, *halk kültür*’ünden *seçkin kültür*’e geçişle de başlamıştır. Felsefe, ilk kaynağında bile bir filozofun bakış açısıyla ve belirli bir kişiye ait metin olarak ortaya çıkmıştır. Bu hareketlenmeden sonra filozoflar birbirlerini takip etmişler, böylece felsefe geleneği oluşmaya başlamıştır.

2. Sözlü Geleneğin İmkânı

Burada doğal olarak şu soru sorulabilir: Felsefe sözlü gelenekten kopmakla başlamıştır. Kendisinden uzaklaşarak kendi yapısını oluşturduğu bu sözlü gelenek, felsefe için nasıl bir imkân oluşturabilir, felsefeyi nasıl besleyebilir?

İlk önce şunu söylemek gerekir: Sözlü geleneğin olgunluk dönemini yaşadığı bir noktada, ufukta felsefenin imkânı da görünmüş demektir. Bu, Antik Yunan kültüründe böyle olmuştur. Sözlü gelenek, Homeros’un ve Hesiodos’un dilden dile aktarılan şiiir ve mitoslarında zirve noktasına ulaşmıştı. Bu zirve noktada, evrenin oluşumuna, insanın erdemine ilişkin açıklamalar da vardı. Ancak yine de temelini akıl, mantık ve gerçeklik zemininde bulmuyordu. Düşünce, felsefeyle birlikte gerçekçi, rasyonel, bilimsel, temellendirilebilir ve sorgulanabilir bir niteliğe kavuşmuştur. Felsefi düşünceyi mitolojiden ayıran özellik verdiği cevaplardan çok cevapları verme tarzıdır. Thales, arke olarak “su”dan söz eder. Mitolojide de her şeyin anası olarak *oceanos*’tan söz edilir (Homeros, 250). Görünüşte ikisi de aynı şeyi söyler. Ama mitolojideki su, bizim bildiğimiz “şu” su değildir: sonsuz boşluklarda dalgalanan, tanrıların kendisinden türediği “olağanüstü” bir sudur. Thales’in sözünü ettiği su ise, hemen her gün içtiğimiz, hayatımızın bir parçası olan, hayatın bir şekilde kendisine bağlı olduğu “şu” sudur. Mitolojinin cevabı eleştirilemez, sorgulanamaz; zira akla mantığa ve gerçeklik duygusuna uygun değildi ve üstelik karşımızda sorumuzu kendisine yöneltebileceğimiz belirli bir kişi yoktur. Biz ancak rasyonel düzeyde ortaya çıkan ve kendi içinde tutarlılığı ilke edinen, belirli bir kişiye ait düşünceleri eleştirebiliriz. Thales’in cevabı eleştirilebilir, yetersiz görülebilir, yerine bir başka cevap getirilebilir. Çünkü o akla ve gerçeğin düzenine uygun yapıdadır. “Evrenin arkesi sudur; çünkü...” dedikten sonra, konuşmak için kendimizi istekli hissediyoruz. Zira soru ve cevap akla, mantığa ve gerçeklik duygusuna hitap eder. Yine de bu özellikleri onu, bir felsefe olarak kabul edeceğimiz ya da etmemiz gerektiği anlamına gelmez. Onu, eleştirebiliriz de. Eleştiri, onun akla, mantığa ve gerçeklik duygusuna uygun bir yapıda olduğu anlamına gelir. Belirli bir kişiye ait olduğu anlamına gelir. Bir başkası gelir, bu cevabı yetersiz bulur, eleştirir; kendince doğru olanı söyler. Böylece, akla dayalı, tutarlı ve sistematik bir bilme etkinliği olan *theoria* ortaya çıkar. Gerçeklik değeri, rasyonalite, tutarlılık ve temellendirilebilirlik özellikleri, mitoloji ile felsefe arasındaki temel ayrım noktalarını oluşturur. Felsefe, bir yazılı metin kültürü olarak, tespit ettiğimiz bu özellikleri ile sözlü gelenekten ayrılır, kendine özgü bir nitelik ortaya koyar.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013



Felsefe tarihinin en ilginç simalarından biri, Sokrates'tir. O, felsefesini yazıya geçirmemekle, felsefe tarihindeki "yazı" geleneğinin aksine hareket etmiştir. Bununla birlikte hiçbir eser üretmediği halde, ismi günümüze kadar gelebilmiştir. Onun imajı içimizde o kadar canlıdır ki, nerdeyse bir köşeden çıkıp geliverecekmiş gibi hissederiz. Kuşkusuz bu onun felsefesiyle olduğu kadar, bir konuşmacı, düşüncelerini ifade etme ve mantığını kullanma biçimiyle de ilgilidir. O, felsefesini diyaloglarla ortaya koymuş bir kişidir. Felsefe onun gündelik yaşantı alanı içinde yer alır. Bir şölende, agoradaki bir buluşmada, çarşıda pazarda, ayaküstü de olsa, uygun birini buldu mu hemen felsefi konulara dalıverir. Görünen o ki, felsefeyi, eser üretmek için, felsefe yapmış olmak için değil, yaşamak için, bizzat kendi sorularına cevap bulabilmek, bu şekilde hayata doğru bir yol alabilmek için yapar. Onun için önemli olan felsefeyi yazı ile tespit etmek değil, hayata katabilmek, hayatın özü haline getirebilmektir. O, bilmeden erdemli olunamayacağını düşünür. Erdem adına, hakikat adına soru sorar ve sorularına cevap arar. Felsefe onda bir yaşama tutumuna dönüşür. Bilme çabasıyla erdeme ulaşma çabası bir ve aynı şeydir. Bilmeden yaşamamanın sefaletine dayanamaz. Kuşkusuz onun düşüncelerini yazıya geçirmeyişinin nedeni olarak bazı açıklamalar yapılabilir. Sözelimi: (a) Ulaştığı sonuçları "bilgi" olarak görmez. "Bildiğim şey, hiçbir şey bilmediğimdir" sözü, bu bağlamda anlaşılabilir. (b) Bilmek, kendini bilmektir, kendindekini bilmektir. Dolayısıyla herkesin bilgisi, kendi beninin bilgisi, kendi benindeki bilgi olacaktır. Bu durumda bilgi, ancak onu kendi içinden bulup çıkaranlar için açık ve anlaşılır hale gelecektir. (c) Herkesin kendi bilgisini kendi içinden türetebileceğini, bilginin ancak kendisini üreten kişinin şahsında bir karşılık bulacağını, bir başkasının ürettiği bilginin gereksiz, hatta zararlı olabileceğini düşünmesi.

Sokrates'in göstermek istediği şey, felsefenin bir yazma işi olmadan önce, bir kendini bilme, kendindekini bilme ve nihayetinde yaşama işi olduğu, ancak bu şekilde bir içeriğe kavuşabileceği ve ancak bu içerikle ortaya çıktığında bir anlam ifade edebileceği gerçeğidir. Bu karşılık ortaya çıktığında herkes kendi bilgisini türetecek, kendindekini bilecek ve kendi felsefesini yapacaktır. Karşılık bulunmadığında ise, başkaları tarafından yazılmış felsefe eserlerini okumanın, başkalarının cevaplarını tekrarlayanın, kişiye bir değer katmayacağı, olsa olsa ancak bir yük olacağı, hatta onu bir tür ukalalığa düşürebileceği düşüncesi olabilir. Bu şekilde felsefe kuru bir söz yığını, bir tartışma biçimi olmaktan çıkarak bir tür "erdemli yaşama sanatı" haline gelmiş olur. Burada şöyle bir soru da sorulabilir: Mademki, Sokrates felsefeyi yazılı bir tarzda üretmiyor, felsefesini yazıyla tespit etmiyor, öyleyse neden çabası hâlâ felsefe olarak görülüyor? Bu soruyu birkaç madde ile cevap verebiliriz: (a) Konuşmalar şeklinde ortaya çıksa da, sözlü geleneğin mantığından uzaktır. (b) Felsefenin sorgulayan, eleştiren, temellendiren, çıkarımda bulunan, tutarlı hale getiren üretim tarzı en ileri seviyede bu diyaloglarda görülür, (c) Ve nihayetinde onun görüşleri de öğrencisi Platon tarafından yazıya geçirilmiş, kayıt altına alınmıştır.

Sözlü geleneğin felsefe için nasıl bir imkân oluşturabileceği sorusuna dönersek: Bir toplum, ilk önce mitolojik olarak bir evren, insan ve varlık tasarımıyla sahip olur. Daha sonra aşama aşama rasyonel bir faaliyet olan felsefi ve bilimsel düşünceye doğru evrilir. Giambattista Vico, *Yeni Bilim*'de bu geçiş aşamalarına değinir. Ona göre, "bütün ulusların başlangıcında efsaneler ve mitsel anlatımlar vardır. Bunların gerçek anlamlarına inmek felsefe ve filolojinin işbirliği ile mümkündür. Gerçek hikmet, efsanelerde, destanlarda, mitolojilerde, halk deyişlerinde saklıdır. Hikmet, ilkin iyi ile kötüyü ayırt etme yetisidir. Daha sonra insanların düşünme ve kavram oluşturma yetisi geliştikçe doğru bilgi anlamına gelmeye de başlamıştır. Filozoflar daha sonra bunları felsefi hikmete dönüştürmüşlerdir" (Önal, 223 – Vico, 163). Mitolojik düşünce felsefi düşünceye giden bir yoldur. Zihin dünyayı ilk önce mitolojik olarak anlamayı başarır, daha sonra varlığın rasyonel ve bilimsel açıklanmasına geçilir. Bu, bir insan ömründe bile böyledir. Çocukluk dönemindeki dünya algısında mitolojik unsurlara rastlamak mümkündür. Çocuklukta havaya, suya, güneşe ve aya verilen anlam, mitolojik, masalımsı öğeler taşır. Jean Piaget, bunu özellikle çocukların dünya tasavvurunu incelediği eserlerinde ortaya koymuştur. Zihin olgunlaştıkça, doğa

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013



gerçekçi bir tarzda görünmeye başlar. Zihnin olgunlaşması, bilgilerin alınması ve bilişsel şemaların yeniden tanzimiyle gerçeklik alanı tanınmaya başlar. Sözlü gelenek kültürünün felsefi geleneğin ortaya çıkmasına böyle bir katkısı olur.

Sözlü gelenek basit düşüncenin ürünüdür. Yalın ve anlaşılır bir dil kullanır. Basitlik ve yalınlık, onun temel özelliğidir. Anlamı karmaşık hale getirmez, kapalı söyleyişlere eğilim duymaz. Söylemek istediğini açık ve anlaşılır bir dille söyler. Herkes onu anlayabilir, anlam alanında kendisine bir yer bulabilir. Bu özelliği ile bir ölçüttür; zihnin ve aklın ayar taşı gibidir. Felsefe ile soyut düşüncede zirve yapan akıl, nerede olduğunu sözlü geleneğe bakarak anlayabilir. Sözlü gelenek, insana ağırbaşlı olmasını, bin düşünüp bir söylemesini, bin düşünüp bir eylemesini tavsiye eder. Sözü ve eylemin geriye alınamayacağını, zamanda geriye gidişin olmadığını “okun yaydan çıkması” metaforu ile dile getirir. Onun asıl etkin olmak istediği alan, düşünce gücü değil eylem alanıdır. O, insanı derin düşünceye sevk ettiği değil, erdemli davranışa yönelttiği noktada amacına erişmiş olur. Derin düşünme ise felsefenin faaliyet alanında bulunur. O da etraflı ve tutarlı düşünme, evreni bir ilke etrafında anlaşılabilir kılma çabasında amacına erişmiş olur. Ancak burada şunu da söylemek gerekir ki, sözlü gelenek, her ne kadar felsefeyi üretmiyorsa da, yukarıdaki alıntılarla işaret ettiğimiz üzere, felsefeye giden yoldaki dil basamağını, hikmet basamağını oluşturur. Bu aşamada, ortak deneyim, ortak tecrübe, sözlü gelenek içinde çeşitli ifade biçimlerine dönüşür. Hikmet geleneği, akli dışlamamakla birlikte temelini aklın çıkarımsal yapısında değil, gündelik yaşam deneyimlerinde ve gönlün değerlerinde bulur. Sözlü gelenek “gönül” kavramını öne çıkarır. Gönül, insanları birbirine yaklaştıran, onları “muhabbet” ortamında yoğuran, birleştiren, kaynaştıran, söyleştiren bir yaşantı alanıdır. Erdem duygusunu, öteki bilincini öne çıkarır. Dolayısıyla anlamın söze, konuşmaya, yaşamaya dönüştüğü bir alanda bulunur. Sözlü gelenek sağduyunun sesi olarak, kişiyi ölçülü, adaletli, erdemli ve cesaretli olmaya yöneltir.

Sözlü gelenek, sanatsal faaliyetleri de besler. Sözelimi, Kırgız edebiyatının güçlü ismi Cengiz Aytmatov, sözlü geleneğin edebiyat eserlerindeki etkisini örnekleyebileceğimiz ideal isimlerden biridir. Kırgız kültürünün destan ve sözlü anlatı geleneği, onun eserlerinde besleyici bir damara, gür akan bir ırmağa dönüşür. Sözlü gelenek, toplumsal benliğin yaşadığı, içine gömüldüğü bir alandır. Herhangi bir nedenle toplumsal benliği deforme olmuş milletler, sözlü gelenek unsurlarına bakarak restorasyona, doku nakline gidebilirler. Bu kültür, en az etki alan bir kültürdür. Bu nedenle Dostoyevski, gerçek Rus ruhunun aydınlar arasında değil, basit halkın içinde yaşadığını düşünür; bu şekilde sözlü geleneğin dış etkilerden en az etkilenen, en az seviyede bozulmaya uğrayan bir gelenek olduğunu vurgulamış olur (Dostoyevski, 258, vd). Sözlü gelenek, her ne kadar halk kültürünün tabanında yer alsa da, değişmezlik ve en az etkilenirlik açısından piramidin en uç noktasında bulunur. Bu özelliği ile hatırlatıcı, iyileştirici ve onarıcı bir güce sahiptir; denilebilirse “kök hücre” gibidir. Aytmatov, hemen her eserinde bu iyileştirici güce başvurur.¹ Batı edebiyatı ve

¹Aytmatov’un eserlerinin özünde sözlü gelenek vardır. Aytmatov’un eserlerinde *Oğuznameler*’den, *Manas Destanı*’ndan, *Dede Korkut Hikâyeleri*’nden bir ses vardır. Onun eserlerinde Orta Asya’nın bozkırlarından bir rüzgâr, bir koku vardır. Bu, yalın, özgün, sahih ve içtenlikli bir sestir. Bu ruh onun eserlerinin büyümesini oluşturur. Bu sesin kaynağında Dede Korkut’un sesi vardır. O, destanlardan, menkıbelerden, türkülerden, ağıtlardan geçerek bir kez daha Aytmatov’un eserlerinde hayat bulur. Örnek olarak *Gün Uzar Yüzyıl Olur*, *Cengiz Hana Küsen Butut*, *Yıldırım sesli Manasçı* ve *Beyaz Gemi* isimli romanlarına bakılabilir. Bu çalışmalarda, zengin Kırgız sözlü gelenek kültürünün (destan, masal, ağıt, ozan kültürü) yansımalarını buluruz. Aytmatov, bir kahramanın ağzından şu şekilde dua eder: “Ona atalarının güzel konuşma, güzel anlatma yeteneğini ver. Bu yetenek onda köklü bir ağaç gibi gelişsin ve sonra o bu yeteneği, bu geleneği çocuklarına, torunların aktarsın. Bu yetenek kuşaktan kuşağa ulaşsın. Kırgızlar Kırgız olalı beri var olan Manas’ı iyi öğrenmesi, unutmaması için ona güç ve cesaret ver” (Aytmatov, 1997: 15). Onun bu geleneği eserlerinde ustaca yorumladığı görülebilir. Roman kahramanları, sözlü geleneği yalnızca bir iletişim aracı olarak kullanmazlar, bir dünya görüşü ve yaşama felsefesi olarak da kullanırlar. Bu açıdan bakılınca Aytmatov’da sözlü gelenek tam da yerli yerine oturur. Buna göre, kuşaktan kuşağa aktararak, yörgülerle gelen halk bilgeliği, hâlihazırda yaşayan insanlar için güçlü bir eğitim, ahlak ve dünya görüşü olarak ortaya çıkar. Onlar bu bilgelik geleneğinin mesajları ile eylemde bulunur, dünyayı bu hikmetle anlarlar; insanlar arasındaki ilişkiler bu bilgelik geleneğinin erdemleriyle oluşur.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013



sanatı da, en uzak durduğu zamanlarda bile mitoloji ile bağına koparmamıştır. İsmi ve içeriği ile mitolojiye atıfta bulunan yüzlerce eserden söz edilebilir. Ülkemizde de, özellikle 50’li yıllardan sonra, mitoloji, şiir sanatı için bir cazibe merkezi haline gelmiştir. Bütün bu söylenenlerin felsefe kültürü açısından anlamı, sözlü geleneğin kendisinden sonraki dil basamaklarının oluşmasındaki büyük katkısıdır. Sözlü gelenek, bizzat bir dil basamağı olduğu gibi felsefeye çıkan şiir, sanat, edebiyat gibi dil basamaklarının oluşumunda da etkilidir.

Sözlü gelenek, sadece sanat ve edebiyat için değil, felsefi düşünüş için de bir esin kaynağı olabilir. Felsefe her ne kadar mitolojiden kopmakla başlamışsa da zaman zaman oraya geri dönüşler yapmış, belirli bir fikri, belirli bir kavramı örneklemek için mitolojik figür ve anlatılara başvurmuştur. Sözlü geleneğin dili ile felsefe dili farklı dil yapılarıdır. Dili kullanma biçimleri çok farklıdır. Ama yine de onlar arasında “karşıtlık” değil, “karşılıklık” söz konusudur. “Karşılık alanları oluşturma” fikri, edebi dilin felsefi dile, felsefi dilin de edebi dile *çevrilebilir* nitelikte olduğu anlayışından hareket eder.² Sözelimi, Kierkegaard’un “natürel ben” dediği benlik durumunu temsilen Deli Dumrul gösterilebilir. Bu demektir ki, Deli Dumrul tipi, potansiyel olarak kendi içinde bir “doğal ben” düşüncesini taşır. “Natürel ben” düşüncesi ile “Deli Dumrul” tipi arasında bir “karşılıklık” (mütekabiliyet), bir “birbirinin diline çevrilebilme” ilişkisi vardır. Deli Dumrul, ölümün kendi ölümü olduğu, onu devredemeyeceği, aktaramayacağı ve varoluşsal bir konum olarak bir başkasıyla yer değiştiremeyeceği, herkesin bizzat kendi yerinde bulunması gerektiği gerçeği ile tanışınca Kierkegaard’un deyişi ile “sıçrama” da gerçekleşmiş, metafizik aydınlanma da ortaya çıkmış, natürel ben de dönüşüme uğramış olur. Böylece, ölümün kişinin kendi ölümü olduğu, yaşamın son olanağını oluşturduğu, ölüme-doğru (*zum-Tod*) olmanın varoluşun her anını sonsuz değerde kıldığı, ölüm denen şeyin genel bir kavram değil değil, bizzat herkesin kendi varlığında tecrübe etmesi gereken “kendi ölümü” olduğu hususu, insanı kendisi yapan bu varoluşçu, ama daha çok Heideggerci duyarlık, Dede Korkut’un dünyasında da kendisine verimli bir karşılık bulur. İlk atasözü derlemesi niteliğini de taşıyan *Dede Korkut Hikâyeleri*’nde sıkça yinelenen “*Gelimli gidimli dünya / Son uçı ölümlü dünya*” (Ergin, 94, 115, 176,198, 243,251) sözü, insana kendi temel varoluş gerçekliği konusunda yalın, fakat kavrayıcı bir bakış sunar. Toplumsal sorunların çözümünde şiddeti değil aklı ve sağduyuyu öncelemenin önemini dile getiren *Basat Depegözi Öldürdüğü Boyı* hikâyesi, bilgi ve tecrübe değerleriyle ortaya çıkar. Kültür unsurlarını üretmenin, toplumsal tanışıklığın ve uzlaşa kültürünün oluşumundaki değerine vurgu yapan Eyrek ve Seyrek kardeşlerin hikâyesinde, iletişim ve tanışma aracı olarak kopuz kullanılır.

² “Çevrilebilirlik” konusunda en yetkin örnekler, Kierkegaard’un çalışmalarında ortaya çıkar. O, varoluş alanları felsefesiyle bizzat bu felsefe ve edebiyat arasındaki “çevrilebilirliği” örneklemiştir. Üç tür varoluş alanı vardır onun felsefesinde: (1) Estetik Varoluş alanı: Kierkegaard, bu varoluş alanının sunumunu başlıca Ortaçağın efsane kahramanı Don Juan ve kendi tasarımı olan “baştan çıkarıcı” figürü üzerinden yapar. Etik varoluş alanı ise Yargıç Wilhelm’in şahsında örneklenir. Ama yalnız yargıç Wilhelm değildir söz konusu olan; Agamemnon ve kızı Iphigenia da bulundukları toplumsal konum yönünden etik varoluş alanının evrensel, gözlemlenebilir, değerlendirilebilir ya da eleştirilebilir yönüne, bu varoluş alanının *anlaşılabilirliğine* ve evrensel diline işaret ederler. Dinsel varoluş alanının temsilcisi Hz. İbrahim ve Agamemnon arasında ilk bakışta bir benzerlik kurulabilir; zira her ikisi de çocuklarını kuran etme girişiminde bulunurlar. Fakat Hz. İbrahim, etik alanın, yani anlaşılabilirliğin ve evrenselliğin dilini kullanmaz. O, kendi öznelliği içinde, Tanrı ile arasındaki varoluşsal bağlantının izini sürer. Bu bağlanma durumu, diğerleri için açık ve anlaşılır değildir; özne bir yaşantı ve bağlantı halidir. “Hakkında konuştuğumuz bu adam, Moriah’daki dağa yaptığı her yolculuktan eve dönüşünde yorgunluk içinde çöktü ve ellerini birbirine kavuşturarak şöyle dedi: “İbrahim kadar yüce kimse olmayacağına göre onu kim anlayabilir ki?” (Søren Kierkegaard, *Fear and Trembling*, Penguin Books, London, 1985, s. 48. Türkçe çeviri: *Korku ve Titreme*, çev. İbrahim Kapalıyaya, Anka Yayınları, İstanbul, 2002). Kierkegaard, İbrahim’in bu kıssasından birey kategorisini, birey kategorisiyle birlikte dinsel varoluş alanını da anlaşılır hale getirir. Bu noktada özne yaşantı, birey, bireysel olanın evrensel olandan üstünlüğü, varoluşun öznelliği temaları da ortaya çıkar. Böylece Kierkegaard, kutsal kitaplardan, mitolojiden, sözlü gelenekten aldığı ve kendi imgelem dünyasında oluşturduğu tiplerle felsefesini kurar, örnekler. Bunu yaparken mitolojiyi, kıssayı, sözlü geleneği, imgeyi, metaforu, edebi değerle olanı, felsefenin diline çevirir. Bununla yalnız varoluş sferlerini değil, felsefi dilin diğer dillere, diğer dillerin de felsefeye çevrilebilirliğini örneklemiştir. Aynı şekilde Camus de, mitolojiden aldığı *Sisyphos* tipiyle kavramsal bir kişilik ortaya koyar ve onu, saçmalığına karşın varoluşu omuzlamanın erdeminin timsali haline getirir.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013



İki kardeş, Dede Korkut'un kopuzu sayesinde tanışır, kendilerini birbirlerine öldürtmek isteyen düşmanın elinden bu şekilde kurtulurlar.³ Buna göre kültür unsurlarını üreten toplumlar, bedensel gücü önceliklemezler; şiddet kültüründen uzlaşma kültürüne geçiş, kültür değerlerinin üretilmesiyle olur. Bu da çağdaş siyaset felsefelerinin üzerinde ısrarla durduğu bir konudur. İnsan, insanî değerleri ürettikçe, birbirini daha çok anlayacak, bu şekilde şiddetin ve kaba gücün dünyasından uzaklaşacaktır. Günümüzde, "çok kültürlü toplum yapıları" kapsamında üretilen sosyal ve siyasi projelerin temelinde, bu yaklaşım vardır.

Sözlü gelenek ürünleri, "misal getiren", "örnekleyen" ifadelerdir. Belirli bir fikri, belirli bir olayı açıklamak, örneklemek, ifade etmek için kullanılırlar. Atasözleri içinde felsefenin oluşum öyküsünü örnekleyebilecek ifadeler de vardır. "Âlim unutmuş, kalem unutmamış" sözü, bizzat felsefenin sözlü gelenekten yazılı kültüre geçişle başlamasını açıklayabilecek niteliktedir. Felsefenin devasa ayrıntısının sözlü gelenekle ifade edilemeyeceği gerçeği, "Mızrak çuvala girmez" atasözü ile örneklenebilir. Mızrak ve çuval, birbirine uygun iki araç değildir. Onlar farklı doğarlarda, farklı amaçlara yönelik üretilmiş malzemelerdir. Benzer şekilde masal, atasözü, destan, fıkra, mani gibi sözlü gelenek türleri de birer felsefi form değildir; felsefe için uygun doğada değildirler. Yine "Ağaç, ağaç içinde büyür"⁴ atasözü, insanın yetişme ortamına işaret eder, ama felsefe geleneğini de güzel anlatır. Felsefe geleneği de bir tek filozoftan oluşmaz, filozoflardan, filozof öbeklerinden oluşur. Bir çiçekle bahar gelmeyeceğini anlatmak isteyen atasözü de, felsefede bir bahara erişebilmek için bir değil, pek çok felsefe hareketinin, pek çok filozofun ortaya çıkması gerektiğini örnekler. Bir felsefe ancak başka felsefeler içinde değerlendirilebilir, onlara oranla açıklanabilir. Bir filozof, ancak kendinden önceki ve kendisinden sonraki filozoflar bağlamında anlaşılabilir. "Ağaç meyvesi olunca başını aşağı salar" atasözü de Descartes'in "Boş fıçı çok ses çıkarır" sözüyle, bu sözün işaret ettiği ruh haliyle örtüşür. Bunların her ikisi de felsefedeki doluluğu, içtenlik ve mütevazılığı dile getirir. Ve tabii ki felsefenin bir gösteri sanatı değil, öncelikle ayrıntılı bir düşünme, soruşturma, eleştirme sanatı olduğunu; kişinin zahmetli ve kendisinden bir ömür isteyen bu işi başkası için, başkalarının sorularını cevaplamak için değil, öncelikle kendi sorularını cevaplamak için yaptığını ve yapacağını da gösterir. Filozof, kendi sorularının peşinden gider, kendi aklını ve kendi gözlerini kullanır. Onun işi, atasözünde söylendiği üzere, "taşımaya suyla değirmen döndürmek" değildir. Zira bir diğer atasözü, başkasının aklıyla ancak dokuz adım gidilebileceğini söyler. Bu da felsefe yapan, felsefe ile uğraşan bireyin, "aklı-aktif" bir kişi olduğu anlamına gelir. Buna göre kişi başkası için felsefe yapmaz, öncelikle kendisi için, kendisinden ve kendi sorularından dolayı felsefe yapar. Felsefeyi ne zaman ki bir gösteri, bir nümayiş, bir bilgiçlik aracı haline getirirse, o zaman felsefeden de, felsefenin has bahçesinden de uzaklaşmış olur.

Sözlü gelenek ve felsefe ilişkisini, Mevlâna örneği üzerinden sürdürebiliriz: Mevlâna, düşüncelerini metaforlarla, hikâyelerle, masallarla açıklayan bir düşünürdür. Kavramsal değil, dolaylı söyleyişi esas alır. Bu dil, geniş bir çağrışım, ifade ve ima gücüne sahiptir. Niçin metaforik bir üslup kullandığı, düşüncelerini niçin doğrudan kavramsal bir dille değil de metaforlarla, masallarla, hikâyelerle açıkladığı sorulabilir. Bu soruyu şu şekilde cevaplayabiliriz: (1) Mevlâna, düşüncenin doğrudan kavramsal bir dille ifade edildiği bir felsefe geleneğinden gelmez. O, Doğu kültürünün söz sanatlarıyla bezenmiş ifade biçimini benimser. (2) Düşüncelerin metaforlarla, misallerle anlatıldığı, hatta anlatılmadan bırakıldığı ya da anlatılmazlığı anlatılarak anlatıldığı bir gelenek içinden gelir. (3) Ortada bir "söyleme estetiği", bir ifade zevki ve tutumu vardır. Bu, hem söyleyen hem de dinleyen açısından geçerlidir. Söyleyen de, söyleneni dinleyen de, sözden haz duyar, lezzet alır. Söz, o kadar güzel söylenir ki, hem söyleme, hem anlaşılma, hem de sözün etkisi

³ "Görd-i kim elinde kopuz var, aydur: Mere kâfir Dedem Korkut kopuzu hürmetine çalmadum didi, eğer elünde kopuz olmasay-idi ağam başı-y-içün seni iki para kırur-idüm didi." (Ergin, 231)

⁴ Bu çalışma içinde geçen atasözleri için bkz. Ömer Asım Aksoy, *Atasözleri Sözlüğü*, İnkılap yayınları, İstanbul, 1988.

açısından yetkin bir tarz sunar; söyleyen de dinleyen de etkilenir. (3) Metaforik söylemde söyleyiş kolaylık ve güzelliğinin yanında manayı anlaşılabilir kılmak, üstelik herkesin kavrayış seviyesine göre söyleme çabası da vardır. Sanki o, bu metaforik söylemiyle, “bu mana en güzel böyle anlatılabilir, bu şekilde anlaşılabilir” demek ister. (4) Nihayetinde Mevlâna bu tutumuyla bir söz geleneğini sürdürür, onun gelişmesi için çaba harcar. Bu dil ve düşünce geleneği içinde kendini anlaşılır kılmak ister. Eserlerinde düşüncelerini açıklayabilmek için sözlü gelenek unsurlarına bol bol yer verir. Bu haliyle, sözlü gelenek ve felsefe ilişkisinin açık örneklem evrenini oluşturur. Nihat Keklik, bu durumu şu şekilde açıklar: “Onun gayesi, büyük çoğunluk tarafından anlaşılacak ve geniş halk kitlelerine hitâp edebilmektir. Bu sebeptendir ki, düşüncelerini dâima benzetmeler (metaforlar) vâsıtasıyla dile getirmiş ve bunları da hikâye paketleri içinde sunmuştur. Halkın hikâye olarak gördüğü bu zarflar içinde Mevlâna, felsefî düşüncelerini semboller hâlinde ifade etmiştir ve ancak felsefî formasyona sâhip bulunan kimseler (-şâyet dikkatle okurlarsa-) bunun farkına varabilmektedirler. Nitekim Mevlâna diyor ki:- *Maksadım sizlere hikâye anlatmak değil, kıssadan hissedir*” (Keklik, 55, vd.).

Yukarıda da değinildiği üzere, içerdiği yoğun yaşantı ve tecrübe birikimi ile sözlü gelenek, felsefe ve diğer disiplinler için bir hammadde alanı oluşturur. Onlardaki sağduyuya, ihtiva ettikleri mesaja bakarak, bir kavramsal yapı oluşturulabilir ya da bu tür kuramsal bir çalışmada sözlü geleneğin ihtiva ettiği yoğun tecrübe ve sağduyudan yararlanılabilir. Sözlü gelenek öğelerindeki felsefe kırıntıları, toprağın, kumun, kayaların içindeki altın filizleri gibidir. Altın madeni nasıl ki tonlarca toprağın ve kayanın içinden elenerek ve süzülerek çıkarılıyorsa, aynı şekilde sözlü gelenek de, yaşam deneyimlerinin yoğunlaştığı ve özleştiği bir alan olarak, felsefe için verimli bir hammadde alanı oluşturur. Buradan felsefeye gidilerek ve felsefeden buraya gelinerek, karşılıklı bir etkileşimle, önemli ürünler elde edilebilir, verim alınabilir. Bu anlamda sözlü gelenek unsurları kavramsallaştırılabilir, felsefenin diline çevrilebilir. Sözgelimi bu ortak bilinç ve sağduyudan, yine ona uygun bir birey ve toplum felsefesi türetilir. Burada şöyle bir soru sorulabilir: Bu sağduyu, bu ortak bilinç nasıl bir birey tasavvuruna sahiptir? Nasıl bir toplum hayal eder? Birey ve toplum ilişkilerini nasıl tasarlar? Tekrar geriye dönerek bu kavramları, yine bu kavramların türediği ortak bilince başvurarak tanımlayabiliriz. “Birey” ve “benlik” kavramları, felsefenin temelinde olan ve felsefeyi üreten kavramlardır. “Sosyal varlık” kavramı, felsefenin önemli bir kavramıdır. Eğitimden sağlığa, hukuktan güvenliğe, toplum denilen canlı organizmanın, bireyin ancak kendi içinde rahat edebileceği bir örgütlenme, bir düzen ve organizasyon olduğunu ortaya koyar. Bu örgütlenme, “adalet” kavramı bağlamında bir araya gelir. Birbirlerine karşı olan tutumları, komşuluk bağları yanında yazılı hukuk ve yazılı olmayan ahlak kuralları tarafından belirlenir. Sözlü geleneğin sağduyusuna içkin halde bulunan bu çok basit gibi görünen çerçeve ayrıntılandırılabilir. Sözlü gelenek, felsefe resminin işaret ettiği toplumsal gerçeklik alanında yaşar, orada kendi konumuna kavuşur. Bu anonim ifadelerdeki sağduyu kavramsallaştırılabilir. Onlardaki birey ve toplum algısında, Aristoteles’ten İbn Haldun’a, Platon’dan Rousseau’ya, bir devlet ve toplum felsefesinin nüvelerini bulmak mümkündür.

Yukarıda da değinildiği üzere, derinlikli bir düşünme etkinliği olan felsefe, genellikle bir anlaşılma gücü içinde ortaya çıkar. Filozof nasıl ki titiz, ayrıntılı, adım adım ilerleyen ve tabii ki yıllar alan bir üretim etkinliği içinde bulunuyorsa, aynı şekilde iyi bir felsefe öğrencisi ve okuru da aynı sabrı ve özeni göstermek durumundadır. Bir felsefe öğretmeni için temel sorun her zaman, “Doğası gereği soyut olan felsefe bilgisini öğrencilerim için nasıl anlaşılır hale getirebilirim?” sorusudur. Kuşkusuz bu sorunun çeşitli cevapları olabilir. Yaratıcı, deneyimli ve gayretli öğretmenler, kendi cevaplarını kolaylıkla bulabilirler. Soruya verilecek olası cevaplardan biri de, sözlü gelenek unsurları ile ilgilidir. Onlar felsefe eğitiminde somutlaştırıcı unsurlar olarak kullanılabilirler. Sözlü geleneğin felsefedeki, felsefenin sözlü gelenekteki karşılığı, örneklerle ortaya konulabilir. Aslına bakılırsa, bu yöndeki ilk örneği, “felsefe mitos” anlatmaz diyen Platon vermiştir. O, kendi döneminin pagan kültürü açısından önemli bir anlaşılma gücü gösterebilecek

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013



olan idealar kuramını, çeşitli mitoslarla, masalımsı söyleyişlerle, metaforlarla örnekleyerek anlatmıştır. Felsefe eğitimi için yalnız hikâyelerden, destanlardan değil, atasözlerinden de örnekleyici ifadeler bulunabilir. Sözgelimi, “Akılın yolu birdir” diyen atasözü, modern bilim ve felsefenin “monist” ruhunu özetler niteliktedir. “Akılları pazara çıkarmışlar herkes yine kendi aklını beğenmiş” diyen atasözü de Descartes’in, “Sağduyu dünyada en iyi paylaştırılan şeydir; zira her insan kendi payının o kadar iyi olduğunu sanmaktadır ki, başka her şeyde güç memnun edilenler bile, kendilerinde bulunan sağduyudan daha fazlasını istemezler.” sözüyle bağdaşır (Descartes, 3). “Ateş demekle dil yanmaz” diyen atasözü de dil ve gerçeklik arasında bir ilişki oluşturur, dildeki varlık ile gerçeklik alanındaki varlığın nitelikleri aralarındaki ilişki sorununu ortaya koyar. “İsmiyle cismiyle...” diye başlayan gündelik dile ait ifade de, daha Platon’dan beri tartışma konusu olagelen ve çağımızda dil felsefeleri bağlamında yeniden gündeme gelen, nesnelerle isimler arasında nasıl bir ilişki olduğu sorusuna imada bulunur (Platon, 1989). Çocuğa “Zeki” ismini vermekle zeki olmayacağını söyleyen, bu şekilde onu eğitmenin gerekliliğine de vurgu yapan atasözü de, benzer bir şekilde dil ve gerçeklik arasındaki ilişkiyi sorgular. Felsefe dersinde, sözlü gelenek öğeleri ile felsefi görüşler arasında kurulabilecek ilgi, bir yandan felsefi bilgiyi somutlaştırıp daha iyi anlaşılmasını sağlarken öte yandan da felsefe öğrencisine, kendi kültürünün düşünme ve algılama biçimine ait bu ifadelerle, felsefi kuramların kavramsal yapıları arasında bir patika oluşturma imkânı sunar. Öğrenciler, bu sayede, Tozlu’nun deyişiyle, felsefeyi kendileriyle ilgisi olmayan ve bütünüyle kendi bünyelerine yabancı bir unsur olarak görmekten de kurtulabilirler (Bkz. Tozlu, 91).

Sözlü gelenek unsurları, anadille birlikte öğrenilen ifadelerdir. Dolayısıyla onlar anadilin parçalarıdır. Dili öğrenirken onları da öğreniriz. Bu şekilde bir zihniyet, bir düşünme tutum ve alışkanlığı, bir iletişim becerisi de kazanmış oluruz. Bu açıdan bakıldığında sözlü gelenek, öncelikle zihni biçimleyen, düşünme tutumlarını oluşturan, iletişim becerilerini belirleyen ifadelerdir. Bunun yanında tıpkı Mevlâna’nın anlattığı hikâye ve masallarda olduğu gibi, her sözlü gelenek unsurunun içinde saklı bir felsefi içerik vardır. Felsefe derslerinde bu saklı içerik aranabilir, bu amaca yönelik sınav soruları, performans ödevleri verilebilir, projeler hazırlanabilir, atölye çalışmaları yapılabilir. Dersin bir kısmı, herhangi bir sözlü gelenek unsurundaki felsefi içeriğin bulgulanmasına, sözel metnin felsefece işlenmesine ayrılabilir. Nasıl ki sanat atölyelerinde, eski bir kilim parçası üzerine saatlerce yorumlarda bulunulabiliyorsa, aynı şekilde sözlü gelenek unsurundaki felsefi içerik üzerinde de konuşulabilir. Bunun bir faydası da şu olur: Öğrenci sözlü gelenek unsurlarını anadilin bir parçası olarak öğrendiği için, sözlü gelenek unsurlarındaki felsefi nüveyi bulgulaması, felsefeyi ona, onu da felsefeye yaklaştıracak, bu şekilde “felsefenin bendeki karşılığı nedir” sorusuna bir cevap bulması kolaylaşacaktır. Sözlü gelenek unsurunu, felsefi bakış açısıyla işlemek, giderek felsefe yapma pratiği konusunda bir eğilim ve yatkınlık oluşturacaktır. Bu gerçek bir felsefe dersi olacaktır. Zira felsefe eğitiminin en önemli amacı, öğrenciyi felsefeye, felsefeyi de öğrenciye yaklaştırmaktır. Sözlü gelenek unsurları üzerindeki felsefi çalışmalar, felsefe eğitimindeki bu amacın gerçekleşmesine katkı sağlayacaktır. Sonuçta şunu söylemek mümkün: Sözlü gelenek bir felsefe değildir, ama felsefeye giden yolda bir hazırlık, önemli bir dilsel ve zihinsel donanımdır; Ahmet İnam’ın deyişi ile “ön-felsefe”nin önemli bir parçasıdır (Bkz. İnam, 85, vd).

Biz, burada, felsefe ve sözlü gelenek arasında bir ilişki kurmaya çalışırken, sınırlı sayıda örnekle yetindik. Bu örnekleme işlemi, türkülerden, fıkralardan, masallardan, ağıtlardan ve diğer sözlü gelenek unsurlarından alınacak verilerle güçlendirilebilir. Kuşkusuz bu bağ kurma işlemi, felsefeyi sözlü geleneğin, sözlü geleneği de felsefenin diline tercüme etme çabası, retorik yaratıcılıkla da doğrudan alakalıdır. Bu konuda yeteneği ve yaratıcılığı olan kişilerin daha çok başarılı olabileceklerini düşünmek gerekir.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013



Sonuç

Felsefe varlığı, bilgiyi, insanı ve değeri tanımakla ilgili entelektüel bir çabadır. Sözlü gelenek de aynı amaca hizmet eder; o da geniş anlamda varlığı, insanı, hayatı ve değeri tanımakla ilgili bir çabadır. Sözlü geleneğin basit bir cümle ile ifade ettiği gerçeği, felsefe kavramsal bir dille, rasyonel temelde, tutarlı bir şekilde enine boyuna ele alır. Bu açıdan, sözlü gelenek ifadeleri doğrudan felsefe olmasa da, felsefi kavrayışımıza katkı sağlayan ifadelerdir. Onları bildiğimiz, zihnimizde bir imaj oluşturabildiğimiz için, felsefi kavrayış ve ifade gücümüz daha zengindir. Her alanın bir dili vardır. Felsefenin ve bilimin de bir dili vardır; edebiyatın ve sanatın, dinin ve ahlakın bir dili vardır. Bu diller birbirine tercüme edilebilir niteliktedir. Söz gelimi, Platon'un felsefesi, gerek Hristiyan gerekse İslam kültürü içinde bir karşılık bulmuş, bu dinlerin ilkeleri çerçevesinde yorumlanmıştır. Aynı şekilde Sartre, felsefesini romanlarında işleyerek edebî dilin felsefi dile, felsefi dilin de edebî dile çevirisini örneklemiştir. Sözlü gelenek de bir dil ve tasarımdır. Masalcı, olağanüstü ve gerçek dışı dünyayı, bir varoluş dünyası olarak tasarlar, iyi ve kötü tipler oluşturur. Aynı şekilde filozof da bir dünya kurgular, varlığın arkesini sorgular, bilgi sorunu açısından insan zihninin yapısını araştırır. Felsefenin dili birdenbire oluşmaz. O, "en üst dil basamağı" olarak masalın, hikâyenin, dinin, bilimin dilini kendine katar; ancak bunların hepsinin verileri sayesinde kendine özgü bir üst dil ve bakış açısı bulur. Sözlü geleneğin dili, bu bağlamda, felsefe diline giden basamaklardan ilkinin oluşturur. Bu ilk basamakta, sağduyu etkindir. Felsefe, kendi soyut ve kavramsal dilini kurma sürecinde bu ilk dile, ilk şekillenme anına bakma, ona geri dönme, geri dönerek kendini denetleme ihtiyacı hisseder. Sözlü geleneğin dili, felsefe dilinin ayarı gibidir. Felsefe, efsanelerden, mitolojiden, masallardan, halk deyişlerinden çeşitli örnekler alıp onlar üzerinden kavramsal bir yapı oluştururken, sözlü geleneğin felsefeye doğrudan karıştığı noktaya geliriz. Atasözleri, türküler, masallar, halk hikâyeleri, destanlar, fıkralar anlamında sözlü gelenek, gündelik dilin ifadesidir. Gündelik dil, sağduyunun egemen olduğu bir dildir. Bu nedenle iyiliktir, esenliktir, dengedir, ahenktir. Edebiyat, sanat ve felsefe, bu sağlıklı yapıyı kendi içinde yansıtabildiği oranda kendine somut bir zemin de bulur. Bu katkı özellikle hikmet ve gönül geleneği açısından önemlidir.

Son olarak şunu belirtmekte yarar var: Felsefe kendisini bilimle, dinle, sanatla, edebiyatla, şiirle, tarihle, siyasetle, iktisatla ve kültürün diğer kollarıyla besleyen bir alandır. Sözlü gelenekte de felsefe için bir imkân vardır. Bu imkânın ortaya çıkabilmesi için, öncelikle filozofların, felsefecilerin bu alanın verilerini yoklayabilmeleri gerekir. Öte yandan, "Felsefenin sözlü geleneğe sağlayabileceği katkı nedir?" diye sorulduğunda, verimli bir etkileşim alanının ortaya çıkacağı düşünülebilir. Sözlü gelenek ve felsefe kültürü ilişkisinin gerçek bir şekilde anlaşılabilmesi için, felsefenin sözlü gelenek açısından taşıdığı imkânının ne olduğu konusunun soruşturulması da, sözlü geleneğin felsefe açısından imkânının ne olduğu sorusunun araştırılması kadar verimli bir irdelenecektir. Başka bir makalenin konusu olabilecek bu soruya kısaca değinecek olursak, şunu söyleyebiliriz: Sözlü geleneği bir hammadde alanı olarak düşündüğümüzde, felsefe bu hammaddeyi en iyi şekilde ürüne dönüştürmenin zihinsel güç ve tasarımını oluşturur. Sözlü geleneğin en iyi şekilde işlenmesi, özümseyerek hayata katılması, edebiyat ve sanatta yeniden üretime dönüştürülmesi, felsefe kültürü ile daha üst bir seviye kazanır. Bu da felsefenin sözlü gelenek açısından imkânını oluşturur. Dolayısıyla, felsefenin sözlü kültürden alacağı kadar ona vereceği katkılar da vardır. Bu etkileşimin ortaya çıkabilmesi için, filozofların, felsefecilerin, değerine inanarak sözlü gelenek alanına yönelmeleri gerekir. Sözlü geleneğin bu konudaki tutumuna gelince: Onun kapıları her zaman açıktır zaten. Yeter ki felsefeyi üreten bilinç gönüllü olsun!

KAYNAKÇA

- AKSOY, Ö. A. (1988), *Atasözleri Sözlüğü*, İstanbul: İnkılâp yayınları.
- AYTMATOV, C. (1997), *Yıldırım Sesli Manasçı*, (Çeviri: Refik Özdek), İstanbul: Ötüken Yayınları.
- DESACARTES, R. (1986), *Metot Üzerine Konuşma*, (Çeviri: Mehmet Karasan). İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- DOSTOYEVSKİ, F. (1989), *Karamazov Kardeşler II*, (Çeviri: N. Yalza Taluy), Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- ERGİN, M. (1958), *Dede Korkut Kitabı I*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- HOMEROS (2005), *İlyada*, (Çeviri: A. Erhat, A. Kadir), İstanbul: Can Yayınları.
- İNAM, A. (2006), “Cumhuriyet Döneminde Türkiye’deki Felsefenin Serüveni”, *Felsefe Eğitim Sanat: Saffet Bilhan Armağanı*’nda (Hazırlayanlar: S. Büyükdüvenci – V. Taşdelen). Ankara: Hece Yayınları.
- KEKLİK, N. (1987), “Mevlâna’da Metafor Yoluyla Felsefe”, *Felsefe Arkivi*, sayı: 26.
- MEVLÂNÂ (1989), *Mesnevî IV* (Çeviri: Velez İzbudak), İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- ÖNAL, S. (2009), “Kültür Olguları Hakkında Bilimsel Bilgiye Nasıl Ulaşılr? Bir Kültür Filozofu : Giambattista Vico”, **38. Uluslararası Asya ve Kuzey Afrika Çalışmaları Kongresi (ICANAS-38)**, *Felsefe*, Ankara: Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Yayınları.
- PLATON (1989), *Kratylos*(Çeviri: Suad Y. Baydur). İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- TOZLU, N. (2003), *Eğitim Felsefesi Üzerine Makaleler*, Ankara: Elis Yayınları.
- ÜLKEN, H. Z. (2004). *Türk Tefekkür Tarihi*, İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- VICO, G. (2007), *Yeni Bilim* (Çeviri: Sema Önal), Ankara: Doğu Batı Yayınları.



ÖĞRETMEN ADAYLARINDA PSİKOLOJİK İYİ OLUŞ VE DEĞERLER ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ*

*Bülent Baki TELEF***

*Ersin UZMAN****

*Enes ERGÜN*****

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının psikolojik iyi oluşları ile değerleri arasındaki ilişkileri incelemektir. Araştırma betimsel yöntemle dayanmaktadır. Araştırmanın çalışma grubu 2011-2012 eğitim-öğretim yılında Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi'nde farklı bölümlerde öğrenim görmekte olan 260 öğretmen adayından oluşmaktadır. Katılımcıların %72'si kız (n=188), %28'i erkek (n=72) öğrencidir. Araştırma verileri Psikolojik İyi Oluş Ölçeği, Portre Değerler Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu ile toplanmıştır. Araştırmanın verilerinin analizinde çoklu doğrusal regresyon analizi ve pearson momentler çarpımı korelasyon tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın istatistiksel analizleri SPSS 16.0 programı kullanılarak yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda, psikolojik iyi oluş ile başarı, hazcılık, özyönelim, evrenselcilik, iyilikseverlik, uyma ve güvenlik arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler olduğu görülmüştür. Psikolojik iyi oluş ile güç, uyarılım ve geleneksellik arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Çoklu doğrusal regresyon analizi sonucunda güç, başarı, hazcılık, uyarılım, özyönelim, evrenselcilik, iyilikseverlik, geleneksellik, uyma ve güvenlik, psikolojik iyi oluşun %20'sini açıklamaktadır. Hazcılık ve evrenselcilik değerleri psikolojik iyi oluşu anlamlı düzeyde yordamaktadır. Değerler boyut olarak ele alındığında yeniliğe açıklık, özgenişletim, özaşkınlık ve muhafazacılık boyutları psikolojik iyi oluşun %16'sını açıklamaktadır. Özaşkınlık boyutunun psikolojik iyi oluşun anlamlı düzeyde yordayıcısı olduğu görülmüştür. Sonuç olarak öğretmen adaylarının sahip oldukları bazı değerlerin psikolojik iyi oluşlarını arttırdığı söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: İyi oluş, psikolojik iyi oluş, değerler

* Bu çalışmanın bir bölümü 12-14 Eylül 2012 tarihleri arasında yapılan 21. Eğitim Bilimleri Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

Bu makale Crosscheck sistemi tarafından taranmış ve bu sistem sonuçlarına göre orijinal bir makale olduğu tespit edilmiştir.

** Yrd. Doç. Dr., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı, El-mek: bakitelefe@gmail.com

*** Yrd. Doç. Dr., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı, El-mek: euzman@comu.edu.tr

**** Arş. Gör., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı, El-mek: enes.ergun@boun.edu.tr

EXAMINE THE RELATION BETWEEN PSYCHOLOGICAL WELL-BEING AND VALUES IN TEACHER CANDIDATES

ABSTRACT

The purpose of this study was to examine the relationship between psychological well-being and values in teacher candidates. The study was based on descriptive method. The sample of this study consisted of 260 teacher candidates attending Dokuz Eylül University, Buca Faculty of Education during the 2011-2012 academic period. Among the participants, 72% were female (n=188) and 28 % were male (n=72). The data were collected by means of the Psychological Well-being Scale, the Portre Values Scale and a Personal Information Form developed by the researchers. In the analyses, both multiple linear regression and Pearson product-moment correlation coefficient techniques were used. These statistical analyses of the research were performed with the help of SPSS 16.0 software. The results of this study showed that there was a meaningful relationship between psychological well-being and the values of achievement, hedonism, self-direction, universalism, benevolence, conformity and security; however, no relationship was found between psychological well-being and power, stimulation and traditional values. The multiple linear regression analysis showed that power, achievement, hedonism, stimulation, self-direction, universalism, benevolence, tradition, conformity and security values explained 20% of psychological well-being. It was also found that hedonism and universalism values predicted psychological well-being. When values are examined in a dimensional context it can be said that openness to change, self-enhancement, self-transcendence and conservation dimensions explained 16% of psychological well-being. Statistical analyses showed that the self-transcendence dimension was a meaningful predictor of psychological well-being. To sum up, it can be said that having some values increases the psychological well-being of teacher candidates.

Key Words: Well-being, psychological well-being, values

Giriş

Mutluluk birçok insan için önemli bir yaşam amacıdır. Bilim adamları ve politika belirleyiciler bu yüzden geçen yirmi yılda mutluluk araştırmalarına oldukça ilgi göstermişlerdir (Rask, Astedt-Kurki ve Laippala, 2002). İyi oluş çalışmalarına yönelik çeşitli yaklaşımlar oldukça geniş ve belirsiz tanımlamalara neden olmuş, araştırmacılar iyi oluş ile eş anlamlı “mutluluk”, “yaşam niteliği” ya da “yaşam doyumu” gibi benzer anlama gelen kavramlar kullanmışlardır. Ayrıca bazı araştırmacılar iyi oluşun çok yönlü yapısını görmezlikten gelmişler ve tek bir yapı (sık sık yaşam doyumu) ile eş tutmuşlar, iyi oluşun diğer önemli öğelerini ne yazık ki ihmal etmişlerdir (Forgeard, Jayawickreme, Kern ve Seligman, 2011). Karmaşık ve çok yönlü bir kavram olan iyi oluşu keşfetmeye başlamadan önce anlamaya ihtiyacımız vardır (Bergman ve Scott, 2001). İyi oluş ideal yaşantı ve fonksiyonlar ile ilgili karmaşık bir yapıdır. İyi oluş üzerine araştırmalar iki genel bakış açısı ile ortaya konmuştur: Hedonik yaklaşım (öznel iyi oluş), ağrıdan kaçınma ve memnuniyet elde etme ile ilgili iyi oluş tanımlamalarına ve mutluluk üzerine odaklanmıştır; eudaimonik yaklaşım (psikolojik iyi oluş) ise anlam ve kendini gerçekleştirme üzerine odaklanmıştır.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013



ve kişinin bütün olarak fonksiyonda bulunma ile ilgili iyi oluş tanımlamalarıdır (Ryan ve Deci, 2001). Öznel iyi oluş kişinin yaşam doyumu ile ilgili yargılarının bilişsel öğeleri ile birlikte, olumlu ve olumsuz duygular arasındaki dengenin duygusal öğelerini içerir. Psikolojik iyi oluş ise kişinin yaşam amaçlarına sahip olup olmadığını, potansiyellerini gerçekleştirip gerçekleştirmediğini, diğer insanlar ile ilişkilerinin niteliğini ve kişinin kendi yaşamı ile ilgili sorumluluk hissetmesini içerir (Ryff ve Keyes, 1995).

Psikolojik iyi oluş mikro düzeyde bir yapı olup kişinin kendisini ve yaşamının niteliğini nasıl değerlendirdiği ile ilgili bilgi vermektedir (Ryff, Magee, Kling ve Wing, 1999). Ryff (1989) psikolojik iyi oluşun öz-kabul, başkaları ile pozitif ilişkiler, özerklik, çevresel kontrol, yaşam amacı ve kişisel gelişimi içerdiğini belirtmiştir. Psikolojik iyi oluş bakış açısına göre insan iyi oluşu, iyi hissetmekten daha çok iyi yaşama ve iyi şeyler yapma olarak karakterize edilmiştir (Forgeard, Jayawickreme, Kern ve Seligman, 2011). Myers ve Diener (1995) adaptasyon, kültürel bakış açısı, değerler ve amaçları iyi oluşun teorik öğeleri olarak belirtmişlerdir. Lu ve arkadaşlarına (2001) göre kültürel değerler iyi oluş kavramını belirlemede önemli bir güç olabilir. Değerler davranışı motive eden, kişisel iyi oluş için önemli olası sonuçlar ile ilişkili psikolojik yapılardır (Brown ve Kasser, 2005).

Schwartz (1994) değerleri, kişinin yaşamında ya da sosyal kurumların işleyişinde rehber ilkeler olarak hizmet eden, önemi değişen ve durum ötesi arzu edilen amaçlar olarak tanımlamıştır. Bu tanımda ifade edilen amaçlar doğrultusunda değerler; (1) bazı sosyal kurumların ihtiyaçlarına hizmet ederler, (2) insanları yöneterek ve duygusal yoğunluk vererek eylemde bulunmaya güdülenmelerini sağlarlar, (3) eylemi yargılama ve doğrulamada ölçü olarak rol alırlar ve (4) baskın grup değerlerinde sosyalleşerek kişilerin eşsiz öğrenme yaşantıları aracılığı ile kazanılırlar. Parks ve Guay (2009) ise değerleri kişinin nasıl davranacağı ile ilgili ilkelere rehberlik eden öğrenilmiş inançlar olarak tanımlamışlardır. Değerler insan davranışlarının güçlü düzenleyicileridir. Çünkü onlar kişinin benlik kurgusunun ve kimliğinin bir parçasıdır (Welzel ve Inglehart, 2010). Değerler, zaman ve duruma göre nispeten kararlı olmaları dolayısıyla kişilik eğilim biçimi olarak da düşünülürler (Bilsky ve Schwartz, 1994).

Schwartz (1992; 1994) 41 ülkede yapmış olduğu araştırmada on değer ortaya koymuştur. Bunları aşağıdaki gibi tanımlamıştır (Tablo 1).

Tablo 1. Schwartz'ın Modelindeki 10 Değer ve Tanımı

Değerler

Güç (Power): Sosyal statü ve saygınlık, insanlar ve kaynaklar üzerinde hâkimiyet ya da kontrol (sosyal güç, zenginlik, otorite, toplumsal imajı koruma)

Başarı (Achievement): Sosyal standartlara göre (başarılı, becerikli, azimli gibi) yeterlik göstererek kişisel başarı elde etme

Hazcılık (Hedonism): Kişisel doyum ya da memnuniyet (hayattan zevk alma)

Uyarılma (Stimulation): Heyecan, yenilik ve yaşama meydan okuma (cesaret, değişken yaşam, heyecanlı yaşam)

Özyönelim (Self-direction): Bağımsız düşünme ve hareket etme, üretme, araştırma (üretkenlik, özgürlük, meraklı, bağımsız, kendi amaçlarını seçme)

Evrenselcilik (Universalism): Anlama, saygı duyma, hoşgörü, tüm insanların ve doğanın korunması (sosyal adalet, açık fikirlilik, dünya barışı, erdem, güzel bir dünya, doğayı koruma, eşitlik)

İyilikseverlik (Benevolence): Sık sık görüştüğü kişilerin çıkarını koruma ve geliştirme (yardımcı, bağışlayıcı, dürüst, sadık)

Geleneksellik (Tradition): Geleneksel kültür ve dinin kişiye empoze ettiği düşünce, geleneklere saygı, bağlılık ve kabul etme (hayattaki yerini kabul, adanmış, geleneğe saygı, alçakgönüllü, ölçülü)

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013

Uyma (Conformity): Başkalarını rahatsız edecek, onlara zarar verecek ya da sosyal beklenti ve normları zedeleyecek hareketlerin, eğilimlerin ve duyguların kontrol edilmesi (itaatkâr, öz disiplin, kibarlık, büyüklere ve ebeveynlere saygı)

Güvenlik (Security): Toplumun, ilişkilerin ve kendinin güvenliği, uyumu ve istikrarı (aile güvenliği, ulusal güvenlik, sosyal düzen, karşılıklı iyilik, aidiyet duygusu)

(Kaynak: Bilsky ve Schwartz, 1994)

Tablo 1’de belirlenen 10 değer evrenselidir ve bireyleri motive edici özelliğe sahiptir. Değerleri sürdürmeye yönelik eylemlerin ise psikolojik, pratik ve sosyal sonuçları vardır (Schwartz, 2010). Bu değerler aynı zamanda birbiri ile ilişki içerisindedir. Bir değer diğer değerleri sürdürme ile uyumlu olabilir ya da çatışabilir. Örneğin, başarı değerlerini sürdürme iyilikseverlik değerlerini sürdürme ile çatışabilir: Kişinin kendisi için başarı araması yardım isteyen diğerlerinin refahını artırmayı amaçlayan eylemleri engelleyebilir. Buna rağmen, başarı değerlerini sürdürme güç değerlerini sürdürmeyle uyumlu olabilir: Kendi için kişisel başarı arama kişinin kendi sosyal pozisyonunu artırma ve başkaları üzerinde otorite kurmayı amaçlayan eylemleri güçlendirebilir. Tüm değerler arasındaki çatışma ve uyum bütünleşmiş değerler yapısını ortaya koyar. Bu yapı iki dikey boyut olarak özetlenebilir (Schwartz, Sagiv ve Boehnke, 2000).

Değerler birbirine karşıt iki boyut olarak organize edilmiştir. Birinci boyut değişime açık olmaya karşı muhafazacılık değerleridir. Bu boyut değişim için hazır olma, düşünce, davranış ve duygularda bağımsızlığı vurgulayan değerler (özyönelim ve uyarılım) ile düzen, kendini sınırlandırma, geçmişi koruma ve değişime direnç göstermeyi vurgulayan (uyma, geleneksellik ve güvenlik) değerler arasındaki çatışmayı yansıtır. İkinci boyut özaşkınlığa karşı özgenişletim değerleridir. Bu boyut diğer insanlar ile ilgilenme ve onların refahı için çaba göstermeyi vurgulayan değerler (evrenselcilik ve iyilikseverlik) ile başkaları üzerinde kontrol, kişisel başarı ve kendi ilgilerini sürdürmeyi vurgulayan değerler (güç ve başarı) arasındaki çatışmayı yansıtır. Hazcılık hem değişime açık olma hem de özgenişletim boyutları tarafından paylaşılmaktadır (Schwartz, 1992).

Değişime açık olma, değerleri esneklik, yaratıcılık, bağımsızlık ve memnuniyeti sürdürme ile ilişkilidir. Duygusal olarak anlamlı ve şu ana yönelik amaçlara eğilimli olma ile tutarlıdır. Değişime açık olma değerleri olumlu duyguları geliştiren aktivite ve ilişkiler ile doyumu sürdürme fırsatı verir. Muhafazacılık değerleri, sosyal normlara uymayı sürdürme, gelenek ve görenekleri muhafaza etme, kişisel ve toplumsal güvenliği sürdürme ile ilişkilidir. Özgenişletim değerleri, gelişmeye yönelik değerler olarak da ifade edilen statüyü sürdürme, başkaları üzerinde kontrol sağlama, başarı ve takdir ile ilişkilidir. Öz-aşkınlık değerleri, aşkınlık değerleri olarak da ifade edilir, kişisel çıkarlardan daha çok doğanın yararını ve diğer insanların refahı ile ilgilenmeyi içermektedir (Burr, Santo ve Pushkar, 2011).

Burroughs ve Rindfleisch (2002) toplumsal değerlerin, aile değerlerinin, dini değerlerin ve iş değerlerinin mutluluk ile ilişkili olduğunu belirtmişlerdir. Maneviyata dayalı değerler yüksek iyi oluşla, maddiyata dayalı değerler ise düşük iyi oluşla ilişkili bulunmuştur (Kasser ve Ryan, 1993). Güçlü materyalist değerlere sahip olan öğrenciler düşük düzeyde kendini gerçekleştirme, yaşama gücü ve mutluluk belirtileri; yüksek düzeyde anksiyete, fiziksel semptom ve mutsuzluk belirtileri göstermektedirler (Kasser ve Ahuvia, 2002). İçsel değerler (gelişme, topluma katkı, üyelik) iyi oluş ile pozitif ilişkili bulunurken, dışsal değerler (finansal başarı, şöhret, imaj ve fiziksel görünüm) iyi oluş ile negatif ilişkili bulunmuştur (Vansteenkiste, Duriez, Simons ve Soenens, 2006). Değerler ile iyi oluş arasındaki ilişkiyi ortaya koyan araştırmalar bulunmasına rağmen, Karabati ve Cemalcılar (2010) değerlerin, mutluluk üzerinde doğrudan etkisinin hala anlaşılamadığını belirtmişlerdir. Bobowik ve arkadaşlarına (2011) göre kişilerin tutum ve davranışsal tepkilerinin altındaki değerler,

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013



iyi oluş çalışmalarında daha fazla dikkat ve ilgiyi hak etmektedir. Çünkü kişisel gelişim ile ilgili değerlerin geliştirilmesi bizi daha mutlu yapabilir.

Bu araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının psikolojik iyi oluşları ile değerleri arasındaki ilişkileri incelemektir. Ayrıca değerlerin psikolojik iyi oluşu yordayıp yordamadığını araştırmaktır.

Yöntem

Bu çalışma betimsel yönetime dayanmaktadır. Araştırmanın çalışma grubu 2011–2012 eğitim-öğretim yılında Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi'nde farklı bölümlerde öğrenim görmekte olan 260 öğrenciden oluşmaktadır. Katılımcıların %72'si kız (n=188), %28'i erkek (n=72) öğrencidir. Öğrencilerin 128'i (%49,3) 1. sınıf, 114'ü (43,8) 2. sınıf ve 18'i (%6,9) 3. sınıfta öğrenim görmektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri Psikolojik İyi Oluş Ölçeği, Portre Değerler Ölçeği ve araştırmacı tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu ile toplanmıştır.

Psikolojik İyi Oluş Ölçeği

Psikolojik İyi Oluş Ölçeği Diener ve arkadaşları (2009-2010) tarafından mevcut iyi oluş ölçümlerini tamamlayıcı, psikolojik iyi oluşu ölçmek için geliştirilmiştir. Ölçeğin Türkçeye uyarlama çalışması Telef (2011) tarafından yapılmıştır. Açıklayıcı faktör analizi sonunda toplam açıklanan varyansın %42 olduğu saptanmıştır. Ölçek maddelerinin faktör yükleri .54 ile .76 arasında hesaplanmıştır. Doğrulamalı faktör analizinde uyum indeksi değerleri RMSEA= 0.08, SRMR= 0.04, GFI= 0.96, NFI= 0.94, RFI= 0.92, CFI= 0.95 ve IFI= 0.95 olarak bulunmuştur. Ölçeğin güvenirlik çalışmasında elde edilen Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .80 olarak hesaplanmıştır. Test tekrar test sonucuna göre ölçeğin birinci ve ikinci uygulaması arasında yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı ilişki olduğu görülmüştür ($r = 0.86, p < .01$). Psikolojik İyi Oluş Ölçeği'nin madde toplam korelasyonlarının .41 ile .63 arasında değişiklik gösterdiği ve t-değerlerinin anlamlı olduğu saptanmıştır ($p < .001$). Psikolojik İyi Oluş Ölçeği'nin maddeleri, kesinlikle katılmıyorum (1) ile kesinlikle katılıyorum (7) şeklinde 1–7 arasında cevaplanmaktadır. Bütün maddeler olumlu şekilde ifade edilmektedir. Puanlar 8 (tüm maddelere kesinlikle katılmıyorum cevabı verilirse) ile 56 (tüm maddelere kesinlikle katılıyorum cevabı verilirse) arasında değişmektedir. Yüksek puan, kişinin birçok psikolojik kaynak ve güce sahip olduğunu gösterir. Ölçek, iyi oluşun yönleri ile ilgili ayrı ayrı ölçümler sağlamasa da, önemli olduğuna inandığımız farklı alanlarda olumlu işlevler ile ilgili genel bir bakış sağlamaktadır (Diener ve diğerleri., 2009-2010).

Portre Değerler Ölçeği

Portre Değerler Ölçeği, Schwartz ve arkadaşları (2001) tarafından geliştirilmiştir ve ölçek 40 maddeden oluşmaktadır. Her bir madde iki cümleyle bir bireyi tanımlamaktadır. Katılımcılardan tanımı verilen bireye ne kadar benzeyip benzemediklerini belirtmeleri istenmektedir. Ölçek 1 (bana hiç benzemiyor) ile 6 (bana çok benziyor) arasında puanlanmakta ve 10 ayrı alt ölçekten oluşmaktadır. Bu alt ölçekler sırasıyla güç, başarı, uyma, hazcılık, geleneksellik, özyönelim, güvenlik, evrenselcilik, uyarılım, iyilikseverlik alt ölçekleridir. Her bir alt ölçekte 2-6 arasında değişen sayıda madde bulunmaktadır. Schwartz ve arkadaşlarının (2001) hesapladıkları güvenirlik katsayıları şöyledir: Güç .84; güvenlik .88; uyma .86; geleneksellik .81; iyilikseverlik .82; evrensellik .83; özyönelim .66; uyarılım .74; hazcılık .84 ve başarı .83'tür. PDÖ'nün Türkçeye uyarlama çalışması Demirutku (2007) tarafından gerçekleştirilmiştir. On değer tipi için hem iç tutarlık hem de test tekrar test güvenirlik katsayıları da hesaplanmıştır. Birinci uygulamadaki iç tutarlık katsayıları .58 ile .82, ikinci uygulamadaki iç tutarlık katsayıları .61 ile .84 ve test tekrar

test güvenirlikleri de .65 ile .82 arasında değişmiştir. Gümüş (2009) ölçeğin geçerliği konusunda bilgi edinebilmek için madde çözümlemesi yapmıştır. Ölçeğin ayırt edici ve benzeşik maddelerden oluşmasını sağlamak amacıyla yapılan madde çözümlemesi için, t testinden ve madde test korelasyonundan yararlanılmıştır. Yapılan t testi ile deneklerin, ölçekten en düşük puan alan %27'si ile en yüksek puan alan %27'si karşılaştırılmıştır. Bu şekilde en düşük ve en yüksek puan alan deneklerin değerler açısından farklılaşıp farklılaşmadıkları belirlenmiştir. Karşılaştırma, toplam puan açısından grup ortalamaları arasında anlamlı fark bulunduğunu göstermiştir. Ölçekten en düşük puan alan grubun ortalaması 102.08, standart sapması 13.05; en yüksek puan alan grubun ortalaması 167.39, standart sapması 9.56'dır ($t = -34.56$, $p < .05$). Her bir madde için ayrı ayrı hesaplanan madde test korelasyonları ve t testi sonucunda, hiçbir maddenin çıkarılmasına gerek görülmemiştir.

Kişisel Bilgi Formu

Kişisel Bilgi Formu, katılımcıların cinsiyet, yaş, sınıf gibi bazı demografik bilgilerini belirlemek için araştırmacı tarafından hazırlanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmanın verileri pearson momentler çarpımı korelasyon analizi ve çoklu doğrusal regresyon yöntemleri kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın istatistiksel analizleri SPSS 16.0 programı kullanılarak yapılmıştır.

Bulgular

Psikolojik iyi oluş ile değerler arasındaki ilişki pearson momentler çarpımı korelasyon analizi yöntemi ile incelenmiştir. Analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 2'de sunulmuştur. Tablo 2 incelendiğinde psikolojik iyi oluş ile başarı ($r = .22$, $p < .01$), hazcılık ($r = .24$, $p < .01$), özyönelim ($r = .26$, $p < .01$), evrenselcilik ($r = .33$, $p < .01$), iyilikseverlik ($r = .22$, $p < .01$), uyma ($r = .15$, $p < .05$) ve güvenlik ($r = .24$, $p < .01$) arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu görülmüştür. Fakat psikolojik iyi oluş ile güç ($r = .03$, $p > .05$), uyarılım ($r = -.04$, $p > .05$) ve geleneksellik ($r = .04$, $p > .05$) arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır.

Tablo 2. Psikolojik İyi Oluş İle Değerler Arasındaki İlişkiler

Değişken	Psikolojik İyi Oluş
Güç	.03
Başarı	.22**
Hazcılık	.24**
Uyarılım	-.04
Özyönelim	.26**
Evrenselcilik	.33**
İyilikseverlik	.22**
Geleneksellik	.04
Uyma	.15*
Güvenlik	.24**
Yeniliğe açıklık	.26**
Özgenişletim	.21**
Özaşkınlık	.38**
Muhafazacılık	.17**

* $p < .05$; ** $p < .01$

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013



Boyutlar olarak psikolojik iyi oluş ile değerler arasındaki ilişkiye bakıldığında psikolojik iyi oluşun, yeniliğe açıklık ($r = .22$, $p < .01$), özgenişletim ($r = .24$, $p < .01$), özaşkınlık ($r = .26$, $p < .01$) ve muhafazacılık ($r = .33$, $p < .01$) boyutları ile pozitif yönde anlamlı ilişkili olduğu görülmüştür.

Her bir değer için psikolojik iyi oluşu yordamasına ilişkin regresyon analizi sonuçları Tablo 3'te verilmiştir. Çoklu doğrusal regresyon analizi sonucunda güç, başarı, hazcılık, uyarılım, özyönelim, evrenselcilik, iyilikseverlik, geleneksellik, uyma ve güvenlik, psikolojik iyi oluşun % 20'sini açıklamaktadır.

Tablo 3. Değerlerin Psikolojik İyi Oluşu Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata	β	t	p
Sabit	14,94	5,85	-	2.55	.01
Güç	-0.25	0.14	-0.11	-1.72	.08
Başarı	0.19	0.12	0.11	1.57	.11
Hazcılık	0.49	0.16	0.20	3.08	.00
Uyarılım	-0.32	0.25	-0.07	-1.24	.21
Özyönelim	0.24	0.19	0.08	1.20	.22
Evrenselcilik	0.38	0.14	0.19	2.66	.00
İyilikseverlik	0.11	0.18	0.04	0.60	.54
Geleneksellik	-0.11	0.12	-0.06	-0.93	.34
Uyma	0.12	0.15	0.06	0.81	.41
Güvenlik	0.19	0.14	0.09	1.32	.18

$R = 0.44$, $R^2 = .20$, $F_{(10,249)} = 6.16$, $P = .000$

Hazcılık ($\beta = 0.20$, $p < .01$) ve evrenselcilik ($\beta = 0.19$, $p < .01$) psikolojik iyi oluşu anlamlı düzeyde yordamaktadır. Fakat güç ($\beta = .11$, $p > .05$), başarı ($\beta = .11$, $p > .05$), uyarılım ($\beta = .08$, $p > .05$), geleneksellik ($\beta = .06$, $p > .05$), iyilikseverlik ($\beta = .04$, $p > .05$), uyma ($\beta = .07$, $p > .05$), özyönelim ($\beta = .08$, $p > .05$) ve güvenlik ($\beta = .09$, $p > .05$) psikolojik iyi oluşu anlamlı düzeyde yordamamaktadır.

Yeniliğe açıklık, özgenişletim, özaşkınlık ve muhafazacılık boyutlarının psikolojik iyi oluşu yordamasına ilişkin regresyon analizi sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Yeniliğe Açıklık, Özgenişletim, Özaşkınlık ve Muhafazacılık Boyutlarının Psikolojik İyi Oluşu Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata	β	t	p
Sabit	9.12	5.38	-	1.69	.09
Yeniliğe açıklık	0.20	0.10	0.13	1.90	.06
Özaşkınlık	0.41	0.09	0.29	4.44	.00
Muhafazacılık	0.02	0.05	0.03	0.48	.62
Özgenişletim	0.08	0.06	0.09	1.30	.19

$R = 0.40$, $R^2 = .16$, $F_{(4,255)} = 12.45$, $P = .000$

Çoklu doğrusal regresyon analizi sonucunda yeniliğe açıklık, özgenişletim, özaşkınlık ve muhafazacılık boyutları psikolojik iyi oluşun %16'sını açıklamaktadır. Özaşkınlık boyutu ($\beta = 0.29$, $p < .01$) psikolojik iyi oluşu anlamlı düzeyde yordamaktadır. Fakat yeniliğe açıklık ($\beta = .13$, $p > .05$), özgenişletim ($\beta = .09$, $p > .05$) ve muhafazacılık ($\beta = .03$, $p > .05$) boyutları psikolojik iyi oluşu anlamlı düzeyde yordamamaktadır.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013

Tartışma

Bu araştırmada öğretmen adaylarının psikolojik iyi oluşları ile değerleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda, psikolojik iyi oluş ile başarı, hazcılık, özyönelim, evrenselcilik, iyilikseverlik, uyma ve güvenlik arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler olduğu görülmüştür. Fakat psikolojik iyi oluş ile güç, uyarılım ve geleneksellik arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Araştırma sonuçları aynı zamanda hazcılık ve evrenselcilik değerlerinin psikolojik iyi oluşu anlamlı düzeyde yordadığını göstermiştir.

Bulgular literatürde iyi oluşun çeşitli boyutları ile değerler arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmaların sonuçlarını destekler niteliktedir (Sagiv ve Schwartz, 2000; Lu ve diğer., 2001; Haslam, Whelan ve Bastian, 2009; Joshanloo ve Ghaedi, 2009; Cohen ve Shamai, 2010; Karabati ve Cemalcılar, 2010; Jarden, 2010). Sinha'ya (2012) göre bütün değerler insanlar arasında aynı derecede iyi oluş oluşturmazlar. Bazı değerler diğer değerlere göre daha fazla iyi oluş ortaya koyabilirler. Pozitif iyi oluşu geliştiren değerler sağlıklı değerler olarak ifade edilir. Cohen ve Shamai (2010) psikolojik iyi oluşun iyilikseverlik, özyönelim ve başarı değerleri ile pozitif; güç ve geleneksellik değerleri ile negatif ilişkili olduğunu belirtmişlerdir. İyilikseverlik, başarı ve özyönelim ile psikolojik iyi oluş arasındaki pozitif ilişki, öz-belirleme teorisinin iyi oluşu artıran otonomi ve rekabet vurgusu ile aynıdır. Bu ilişkiler aynı zamanda, iyi oluş ile ilgili pozitif hislere sahip bireylerin kendini korumaktan çok kişisel gelişime odaklandıkları ve bu insanların zorlayıcı ve otonom amaçlara ulaşmak için duygusal kaynaklara sahip oldukları düşüncesi ile de uyumludur. Joshanloo ve Ghaedi'ye (2009) göre değerler, iyi oluşun hedonik (özel iyi oluş) boyutundan daha çok eudaimonic (psikolojik iyi oluş) boyutunu tahmin etmede daha yararlı bir değişkendir. Başarı ve geleneksellik değerleri iyi oluşun hem hedonik bakış hem de eudaimonic bakış boyutları ile ilişkili; güç, özyönelim, evrenselcilik, yardımseverlik ve uyum değerleri ise iyi oluşun eudaimonic boyutu ile ilişkilidir. İyilikseverlik ve uyma sosyal iyi oluş ile başarı ve özyönelim psikolojik iyi oluş ile pozitif ilişkili bulunmuştur. Yüksek seviyedeki başarının ve düşük seviyedeki gücün psikolojik iyi oluş ile pozitif ilişkili olduğu görülmüştür. Sagiv ve Schwartz'ın (2000) değerler ve iyi oluş arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik yapmış oldukları araştırmada başarı, özyönelim, uyarılım, geleneksellik, uyma ve güvenlik değerlerinin duygusal iyi oluş ile ilişkili olduğunu saptamışlardır, fakat bu değerlerin bilişsel iyi oluş ile ilişkili olmadığını belirtmişlerdir. Özdemir ve Koruklu (2011) geleneksellik dışında tüm değerlerin mutluluk ile olumlu yönde anlamlı düzeyde ilişkili olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca, hazcılık, evrenselcilik ve iyilikseverliğin mutluluğun önemli yordayıcısı olduğu saptanmıştır. Başka bir çalışmada ise iyilikseverlik, uyarılım, özyönelim ve evrenselcilik değerlerinin özel iyi oluş ile pozitif ilişkili olduğu saptanmıştır (Haslam, Whelan ve Bastian, 2009). Özel iyi oluş arttıkça özyönelim, uyarılım, hazcılık ve iyilikseverlik değerlerinin de arttığı görülmüştür (Jarden, 2010).

Araştırmada değerler karşıt iki boyut olarak sınıflandığında yeniliğe açıklık, öz-genişletim, özaşkınlık ve muhafazacılık boyutları ile psikolojik iyi oluş arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu görülmüştür. Özaşkınlık boyutunun psikolojik iyi oluşu anlamlı düzeyde yordadığı bulunmuştur. Özaşkınlık arttıkça psikolojik iyi oluşun da arttığı söylenebilir. Yaşamın anlamının kaynaklarından biri olan özaşkınlığın psikolojik iyi oluşun tüm boyutları (olumlu ilişkiler, özerklik, çevresel kontrol, kendini kabul, yaşam amacı ve kişisel gelişim) ile ilişkili olduğu saptanmıştır (Aflakseir, 2012). Literatürdeki bazı araştırmalarda altruizmin (diğer insanların refahı ile ilgilenme) iyi oluş ile ilişkili olduğu ve iyi oluşu artırdığı görülmüştür (Post, 2005; Dunn, Aknin ve Norton, 2010; Corral-Verdugo ve diğer., 2011; Pareek ve Jain, 2012). Özaşkınlık değerleri kişisel çıkarlardan daha çok doğanın yararını ve diğer insanların refahı ile ilgilenmeyi içermektedir (Burr, Santo ve Pushkar, 2011). Jarden (2010) yakınımızdaki insanların (aile, arkadaşlar, meslektaşlar) refahını artırma ve korumanın, onlar ile kişisel irtibatımızı güçlendirerek bizim mutluluğumuzu artırdığını belirtmiştir. Sheldon (2005) psikolojik iyi oluşu artırmanın içsel değerlerin (kişisel

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013



gelişim, topluma katkı, duygusal yakınlık) değişimine yardım etmek ya da desteklemek ile gerçekleşebileceğini belirtmiştir. Sonuç olarak pozitif psikoloji bağlamında özaşkınlık boyutu içerisinde yer alan iyilikseverlik ve evrenselcilik değerlerini geliştirmeye yönelik çalışmaların, kişilerin psikolojik iyi oluşlarını artırabileceği ileri sürülebilir.

Bu araştırma Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi'nde farklı bölümlerde öğrenim görmekte olan öğretmen adayları ile sınırlıdır. Bu yüzden araştırmanın sonuçları tüm üniversite öğrencileri için genellenemez. Araştırma kültüre özgü geliştirilmiş değerleri ve iyi oluşu ölçen ölçme araçları ile farklı örneklem ve yaş grupları ile tekrarlanabilir. Bu sınırlılıklarına rağmen araştırmanın sonuçları farklı kültürlerde değerlerin iyi oluş ile ilişkisinin anlaşılmasına katkı sağlayabilir.

KAYNAKÇA

- AFLAKSEİR, A. (2012). Religiosity, personal meaning, and psychological well-being: a study among Muslim students in England. *Pakistan Journal of Social and Clinical Psychology*, 9, 27-31.
- BERGMAN, M. M., & SCOTT, J. (2001). Young adolescents' wellbeing and health-risk behaviors: Gender and socio-economic differences. *Journal of Adolescence*, 24, 183-197.
- BILSKY, W., & SCHWARTZ, S. H. (1994). Values and personality. *European Journal of Personality*, 8, 163-181.
- BOBOWIK, M., BASABE, N., PAEZ, D., JIMENEZ-ARISTIZABAL, A., & BILBAO, M. A. (2011). Personal values and well-being among Europeans, Spanish natives and immigrants to Spain: Does the culture matter? *Journal of Happiness Studies*, 12, 401-419.
- BROWN, K. W., & KASSER, T. (2005). Are psychological and ecological well-being compatible? The role of values, mindfulness, and lifestyle. *Social Indicators Research*, 74, 349-368.
- BURR, A., SANTO, J. B., & PUSHKAR, D. (2011). Affective well-being in retirement: The influence of values, money, and health across three years. *Journal of Happiness Studies*, 12, 17-40.
- BURROUGHS, J. E., & RINDFLEISCH, A. (2002). Materialism and well-being: A conflicting values perspective. *Journal of Consumer Research*, 29, 348-370.
- COHEN, A., & SHAMAI, O. (2010). The relationship between individual values, psychological well-being, and organizational commitment among Israeli police officers. *Policing: An International Journal of Police Strategies & Management*, 33, 30-51.
- CORRAL-VERDUGO, V., MIRELES-ACOSTA, J., TAPIA-FONLLEM, C., & FRAÍJO-SİNG, B. (2011). Happiness as correlate of sustainable behavior: A study of pro-ecological, frugal, equitable and altruistic actions that promote subjective well-being. *Human Ecology Review*, 18, 96-104.
- DEMİRUTKU, K. (2007). Parenting styles, internalization of values, and the self-concept [Çocuk yetiştirme tarzları, değerler içselleştirilmesi ve benlik kavramı]. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi.
- DIENER, E., WIRTZ, D., BISWAS-DIENER, R., TOV, W., KIM-PRIETO, C., CHOI, D., ET AL. (2009). New measures of well-being. The Netherlands: Springer. The collected works of Ed Diener.

- DIENER, E., WIRTZ, D., TOV, W., KIM-PRIETO, C., CHOI, D., OISHI, S., & BISWAS-DIENER, R. (2010). New well-being measures: Short scales to assess flourishing and positive and negative feelings. *Social Indicators Research*, 97, 143–156.
- DUNN, E. W., AKNIN, L. B., & NORTON, M. I. (2010). Spending money on others promotes happiness. *Science*, 319, 1687-1688.
- FORGEARD, M. J. C., JAYAWICKREME, E., KERN, M., & SELIGMAN, M. E. P. (2011). Doing the right thing: Measuring wellbeing for public policy. *International Journal of Wellbeing*, 1, 79-106.
- GÜMÜŞ, Ö. D. (2009). Kültür, değerler, kişilik ve siyasal ideoloji arasındaki ilişkiler: Kültürler arası bir karşılaştırma. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- HASLAM, N., WHELAN, J., & BASTIAN, B. (2009). Big Five traits mediate associations between values and subjective well-being. *Personality and Individual Differences*, 46, 40-42.
- JARDEN, A. J. (2010). Relationships between personal values, and depressed mood and subjective well-being. A thesis submitted for the degree of Doctor of Philosophy, University of Canterbury, Christchurch, New Zealand.
- JOSHANLOO, M., & GHAEDI, G. (2009). Value priorities as predictors of hedonic and eudaimonic aspects of well-being. *Personality and Individual Differences*, 47, 294-298.
- KARABATİ, S., & CEMALCİLAR, Z. (2010). Values, materialism, and well-being: A study with Turkish university students. *Journal of Economic Psychology*, 31, 624-633.
- KASSER, T. M., & RYAN, R. M. (1993). A dark side of the American dream: Correlates of financial success as a central life aspiration. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65, 410–422.
- KASSER, T., & AHUVIA, A. C. (2002). Materialistic values and well-being in business students. *European Journal of Social Psychology*, 32, 137-146.
- LU, L., GILMOUR, R., & KAO, S. (2001). Cultural values and happiness: An east–west dialogue. *The Journal of Social Psychology*, 141, 477-493.
- MYERS, D. G., & DIENER, E. (1995). Who is happy? *Psychological Science*, 6, 10-19.
- ÖZDEMİR, Y. ve KORUKLU, N. (2011). Üniversite öğrencilerinde değerler ve mutluluk arasındaki ilişkinin incelenmesi. *YYÜ, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8, 190-210.
- PAREEK, S., & JAIN, M. (2012). Subjective well-being in relation to altruism and forgiveness among school going adolescents. *International Journal of Psychology and Behavioral Sciences*, 2, 138-141.
- PARKS, L., & GUAY, R. P. (2009). Personality, values and motivation. *Personality and Individual Differences*, 47, 675-684.
- POST, S. G. (2005). Altruism, happiness, and health: It's good to be good. *International Journal of Behavioral Medicine*, 12, 66-77.
- RASK, K., ASTEDT-KURKI, P., & LAIPPALA, P. (2002). Adolescent subjective well-being and realized values. *Journal of Advanced Nursing*, 38, 254-263.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013



- RYAN, R. M., & DECI, E. L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology*, 52, 141-166.
- RYFF, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological wellbeing. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 1069-1081.
- RYFF, C. D., & KEYES, C. L. M. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69, 719-727.
- RYFF, C. D., MAGEE, W. J., KLING, K. C., & WING, E. H. (1999). Forging macro-micro linkages in the study of psychological well-being. In C. D. Ryff, V. W. Marshall (Eds.), *The Self and Society in Aging Processes* (pp. 247-278). New York: Springer.
- SAGIV, L., & SCHWARTZ, S. (2000). Value priorities and subjective well-being: direct relations and congruity effects. *European Journal of Social Psychology*, 30, 177-198.
- SCHWARTZ, S. H. (1992). Universals in the content and structure of values: Theory and empirical tests in 20 countries. In M. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 25) (pp. 1-65). New York: Academic Press.
- SCHWARTZ, S. H. (1994). Are there universal aspects in the content and structure of values? *Journal of Social Issues*, 50, 19-45.
- SCHWARTZ, S. H., SAGIV, L., & BOEHNKE, K. (2000). Worries and values. *Journal of Personality*, 68, 309-346.
- SCHWARTZ, S. H., MELECH, G., LEHMANN, A., BURGESS, S., HARIS, M., & OWENS, V. (2001). Extending the cross-cultural validity of the theory of the basic human values with a different method of measurement. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 32, 519-542.
- SCHWARTZ, S. H. (2010). Basic values: How they motivate and inhibit prosocial behavior. In M. Mikulincer, P. Shaver, (Eds.), *Prosocial motives, emotions, and behavior: The better angels of our nature* (pp. 221-241). Washington, DC, US: American Psychological Association.
- SHELDON, K. M. (2005). Positive value change during college: Normative trends and individual differences. *Journal of Research in Personality*, 39, 209-223.
- SINHA, B. (2012). Value priorities and well-being: Implications for value oriented education. *International Journal of Multidisciplinary Educational Research*, 1, 10-20.
- TELEF, B. B. (2011). Psikolojik iyi oluş ölçeği: Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışması. 11. Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi, 3-5 Ekim, Selçuk- İzmir.
- VANSTEENKISTE, M., DURIEZ, B., SIMONS, J., & SOENENS, B. (2006). Materialistic values and well-being among business students: Further evidence of their detrimental effect. *Journal of Applied Social Psychology*, 36, 2892-2908.
- WELZEL, C., & INGLEHART, W. (2010). Agency, values, and well-being: A human development model. *Social Indicators Research*, 97, 43-63.



**TÜRKİYE’DE BATI MÜZİĞİ EĞİTİMİ VEREN DEVLET
KONSERVATUVARLARI VE VAKIF ÜNİVERSİTELERİ MÜZİK
BÖLÜMLERİNİN BELİRLENMESİ VE BU KURUMLARDA
EĞİTİM VEREN AKADEMİSYENLERİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER
AÇISINDAN İNCELENMESİ***

*Onur TOPOĞLU***

*Ümit İŞGÖRÜR****

ÖZET

Konservatuvarlar, ülkemizde sanatçı yetiştirmek amacıyla kurulmuş eğitim kurumlarıdır. Açılan yeni devlet üniversiteleri ve vakıf üniversiteleri ile birlikte bu kurumlar bünyesinde açılan devlet konservatuvarı ve müzik ve sahne sanatları bölümlerinin sayısı da gün geçtikçe artmaktadır. Bu çalışmanın amacı, Türkiye’de batı müziği eğitimi vermekte olan devlet konservatuvarları ve vakıf üniversiteleri müzik bölümlerini belirlemek ve bu kurumlarda eğitim veren akademisyenlerin uyruk, yaş, cinsiyet, unvan, iş deneyimi, mezun olduğu lisans ve öğrenim durumu gibi demografik değişkenleri ortaya koymaktır. Araştırmada betimsel yöntem kullanılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırma kapsamında geliştirilen anket formu kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 195 akademisyen oluşturmaktadır. Araştırmada devlet konservatuvarları ve vakıf üniversiteleri müzik bölümleri Yök’ün elektronik olarak yayınladığı “Yüksek Öğretim Kataloğu 2010”’dan yararlanılarak belirlenmiştir. Araştırmanın bulgularına göre bu kurumlarda çalışan erkek akademisyenlerin sayısı kadın akademisyenlerin sayısına eşittir. Çalışmaya katılan akademisyenlerin çoğu Türk uyruklu olmakla beraber önemli denebilecek bir bölümü de Azeri asıllıdır. Araştırmanın bulguları doğrultusunda bu kurumlarda çalışan akademisyenlerin büyük bir kısmının 30 ile 45 yaşları arasında olduğunu ve yine akademisyenlerin önemli bir kısmının 6 ile 15 yıl arasında mesleki deneyime sahip olduğu ortaya konmuştur. Söz konusu kurumlarda en çok öğretim görevlisi kadrosunda a akademisyenler çalışmakta, bununla birlikte katılımcıların yarısından fazlasının sanatta yeterlik ya da doktora derecesine sahip oldukları görülmüştür. Ayrıca araştırmanın bulguları sonucunda batı müziği devlet konservatuvarları ve vakıf üniversiteleri müzik bölümlerinde görev yapmakta olan akademisyenlerin çok büyük bir kısmının konservatuvar mezunu

* Bu çalışma Dokuz Eylül Üniversitesi 2011.KB.SOS.007 '(2011127)' nolu bilimsel araştırma projesinden elde edilen veriler ile oluşturulmuştur.

Bu makale Crosscheck sistemi tarafından taranmış ve bu sistem sonuçlarına göre orijinal bir makale olduğu tespit edilmiştir.

** Okt. Dr. Adnan Menderes Üniversitesi, Müzik Eğitimi Anabilim Dalı, El-mek: onurtopoglu@gmail.com

*** Prof. Dokuz Eylül Üniversitesi Devlet Konservatuvarı, El-mek: umit.isgorur@deu.edu.tr



olduğu, azımsanmayacak bir kısmının yurtdışındaki üniversitelerden mezun oldukları göze çarpmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Konservatuvar, Öğretmen Özellikleri, Demografik Özellikler.

IDENTIFYING THE STATE CONSERVATORIES AND FOUNDATION UNIVERSITY MUSIC DEPARTMENTS THAT GIVE WESTERN MUSIC EDUCATION IN TURKEY AND EXPOSING MISCELLANEOUS DEMOGRAPHIC VARIABLES OF THE ACADEMICIANS WHO GIVE EDUCATION IN THESE INSTITUTIONS

ABSTRACT

Conservatories are institutions that aim to train music performers in Turkey. Because of the increasing number of new state universities and foundation universities, the number of state conservatories and foundation university music departments has risen. The purpose of this study is to identify these state conservatories and foundation university music departments that give western music education and to expose demographic variables such as the genders, nationalities, ages, titles, experiences, educational backgrounds and undergraduate degrees of the academicians who give education in these institutions. This is a descriptive research study. The personal data of the academicians was collected via questionnaires developed for the study. The study group consists of 195 academicians. The conservatories and music departments were identified from the document, electronically published by YÖK, named "Yüksek Öğretim Kataloğu 2010". According to the findings of the study, The number of male academicians are equal to female academicians in these institutions. The academicians who participated in the study are mostly Turkish, while a significant population is Azerbaijani. According to the findings of the study, a great number of the participants are between the ages of 30 and 45, and a significant number of the participants have between 6 and 15 years of occupational experience. In these institutions the education is given mostly by lecturers; however, more than half of the participants have Phd or Dma degrees. In addition, the findings of the study have shown that the academicians in these institutions are primarily conservatory graduates, and many of them graduated from foreign universities.

Key Words: Conservatory, Teacher Features, Demographic Features.

Giriş

Müzik, bir toplumun önemli kültürel öğelerinden biridir. Bu çalışmanın konusu olan müzik, konservatuvar eğitimi, konservatuvar öğretmeni özelliklerinin daha iyi anlaşılabilmesi için kültür, eğitim, öğretmen özellikleri ve Türkiye’de konservatuvar eğitiminin tarihçesinden kısaca açıklanmasında yarar olduğu düşünülmektedir.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013



Kültür kavramı, insanoğlunun üzerinde yüzyıllardan beri düşünüp fikirler ürettiği bir kavramdır. Kültür ile ilgili farklı disiplinlerde birbirinden farklı tanımlar yapılmıştır. Kültür ile ilgili tek bir tanım yapabilmek mümkün değildir. Barker’a (2000) göre kültürün tek bir doğru tanımı yoktur ve kuramcılar tarafından da doğru olarak tanımlanması beklenmemektedir. Onun anlamı ve kullanımı düşünürlerin onunla ne yapmayı istediklerine bağlı olarak sürekli değişmektedir. Bu yüzden kültürün ne olduğunu değil, kültür kavramının nasıl ve hangi amaçlarla kullanıldığına bakılmalıdır (Gümüş, 2009: 2).

Sönmez’e (2009: 3) göre eğitim kültür ile ilişkilidir. Kasıtlı kültürleme olarak değerlendirilen eğitim, istedik kültürel değerleri bireye kazandırma süreci olarak tanımlanabilir. Bir değer istedik olabilmesi için onun topluma, çağdaş bilime, sanata, düşünce, bireyin hazır bulunuşluk düzeyine, doğaya uygun olması ve bunlarla dinamik bir denge kurması gerekmektedir.

Literatürde düşünürler ve eğitimciler tarafından eğitim ile ilgili pek çok tanım yapılmıştır. Tyler’ a (1950: 4) göre eğitim, kişinin davranış ve örüntülerini değiştirme sürecidir. Ertürk (1972: 12) eğitimi, bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla kasıtlı ve istedik değişme meydana getirme süreci olarak ele almıştır. Özçelik (1981: 3) ise eğitimi kişinin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla istedik yönde ve bir dereceye kadar kalıcı değişmeler meydana getirme süreci olarak tanımlamaktadır (Sönmez, 2002: 31). Öz’ e (2001: 3) göre eğitim; bilim, teknik ve sanat alanlarında bireyleri ve toplumları en iyi biçimde yetiştirmeyi amaçlar.

Sönmez (2009: 11) eğitimin toplumsal sistemin bir alt sistemi olduğunu ileri sürmüştür. Toplumsal sisteme bağlı olan diğer alt sistemler ekonomi, siyaset, töre, gelenek, görenek, spor, felsefe, din ve inanç, iletişim, moda, güzel sanatlar, bilim ve teknoloji, nüfus ve yerleşim vb. Sistemler, eğitim sistemini, eğitim sistemi de onları değiştirir. Yani onların çıktıları eğitimin, eğitimin çıktıları da onların girdi ve işlemleri olabilir.

Sanatsal eğitim, güzel sanatlar alanında gerçekleştirilen eğitim süreci olarak açıklanabilir (Öztopalan, 2007: 3). Tüm sanat dallarının insan yaşamında vazgeçilmez bir yeri vardır. Hiç şüphesiz sanat eğitiminin en önemli dallarından bir tanesi de müziktir.

Müziğin ne olduğuna yönelik net ve tek bir tanım yapabilmek oldukça zordur. Fakat müzik ile ilgili pek çok tanım bulunmaktadır. Örneğin Birol’a göre (2002: 418) müzik, bireyler arasında bağlar kurar, ortak duygu ve düşüncelerin oluşmasını sağlar. Müzik kültürel bir olgudur. Kültürün oluşmasını ve biçimlenmesini doğrudan etkiler. Geçmiş ile gelecek arasında bağlar kurarak, kültürün hem nedeni hem de sonucu olan “insanı” insan değerlerini dile getirir.

Sanat olarak müzik, duygu, düşünce, tasarım ve izlenimleri veya başka gereçlerin de katkısıyla belli durum, olgu ve olayları, belli bir amaç ve yöntemle, belli bir güzellik anlayışıyla birleştirilip düzenlenmiş uyumlu seslerle, estetik bir yapıda işleyip anlatan bir bütündür (Uçan, 2005: 15). Müzik, birey olarak insanın duygusal ve düşünsel dünyasına hareket getirir. İnsanın kendisini tanımasına ve kanıtlamasına, duyguları inceltmesi ve yüceltmesine, düşündürüp uygulandırmasına olanaklar sağlar (Say, 2002: 19). Nitelikli bir toplumun oluşturulmasında özellikle önemi olan yaratıcı kişiliklerin geliştirilmesinde müzik eğitimi en etkili araçlardan biridir (Bilen, 1995:8).

Müzik eğitimi, önceden planlanmış çeşitli amaçlar doğrultusunda bireysel ya da toplumsal olarak müzikal davranışlar kazanma süreci olarak tanımlanabilir. Müziğe bireysel açıdan yaklaşıldığında, müziğin sağlıklı bir birey gelişimi için de gerekli bir unsur olduğu bilinmektedir. Çünkü dünyanın hızla değişimi, bireyin bu hızlı değişime ayak uydurmak zorunda olması gibi problemler bireyi, düşüncelerini ifadede rahat, karşılaştığı problemlere çabuk ve etkin çözümler getirebilen bir yapıya sahip olmasını gerektirmektedir. Müzik eğitimi içinde barındırdığı dinamikler nedeniyle dünyanın hızlı değişimine ayak uyduracak bireylerin yetiştirilmesi, kişiliklerinin geliştirilmesinde önemli rol oynamaktadır (Şeker, 2011: 1).

Pek çok amaç doğrultusunda kullanılabilen müzik, eğitim aracı olarak kişinin kültürel özelliklerinin, bilişsel, duyuşsal ve motor becerilerinin gelişmesinde kullanılmaktadır. Müziğin eğitimsel ve bireysel işlevleri günümüzde farklı araştırma dalları ve teknikleriyle yürütülmektedir. Hodges, son yıllarda insan beyni hakkında bir bilgi patlamasına tanıklık ettiğimize ve yeni görüntüleme tekniklerinin beyin bilimcilere insan beyninin birkaç yıl öncesine dek görüntülenemeyen bölgelerini görüntüleyebilme olanakları tanıdığına dikkati çekmiştir. Müziğin ve müzik eğitiminin insan beyninde gerçekleşme sürecine ilişkin nöromüzikal alanda yapılan araştırma bulguları şu önermeleri ortaya çıkarmıştır:

- İnsan beyni müziğe tepkide bulunma ve katılma yeteneğine sahiptir.
- Beynin müziksel işlevleri doğumla birlikte başlar ve yaşam boyu devam eder.
- Erken yaşta başlayan ve devam eden müzik eğitimi beynin müziksel işlevlerinin düzenlenmesine katkıda bulunur.

Beynin müziksel işlevleri beyinde geniş bir alana yayılmış kapsamlı bir sinir sisteminden oluşmakla beraber özelleşmiş bölgelere de sahiptir:

- Bilişsel Öğeler
- Duyuşsal Öğeler
- Motor Öğeler (Hodges, 2000:18’ dan aktaran Özmenteş, 2004: 4).

Dolayısıyla müzik eğitiminin erken yaşlarda başlaması kişinin bilişsel, duyuşsal ve motor becerilerinin gelişmesine katkıda bulunacaktır. Müzik eğitimi, temelde genel, özengen (amatör) ve mesleki (profesyonel) olmak üzere üç ana amaca yönelik olarak düzenlenip geliştirilir (Uçan, 1994: 4). Müzik eğitiminin üç ana türünden biri olan ve mesleki müzik eğitime hizmet veren kurumlardan olan Devlet Konservatuvarlarında çalgı eğitimi ile çağdaş müzik yaşamına gerekli olan orkestra ve oda müziği çalıcılığı, solist ve çalgı öğreticisi gibi alanlara hizmet verecek, profesyonel çalgıcı sanatçı yetiştirilmesi amaçlanmaktadır (Güler, 2006: 612).

Türkiye’de Devlet Konservatuvarları, klasik batı müziği eğitimi vererek Devlet Senfoni Orkestralarının, Devlet Opera ve Balelerinin ve Konservatuvarların ihtiyaçları doğrultusunda sanatçı ve eğitici yetiştirmesini amaçlayan kurumlardır. Konservatuvarların ülkemizdeki tarihine bakıldığında, cumhuriyetin ilanından sonra müzik eğitimi ve konservatuvar eğitimine büyük önem verildiği ve genç cumhuriyette müzik eğitiminin bir kültür ve eğitim politikası şeklinde algılanarak buna yönelik ciddi adımlar atıldığı görülmektedir. Fakat müzik eğitime yönelik politikalar cumhuriyetin ilanından önce Osmanlı İmparatorluğunda da görülmektedir.

Yök’ün “Yüksek Öğretim Kataloğu 2010” isimli elektronik kataloğa göre ülkemizde batı müziği eğitimi veren 26 adet devlet konservatuarı, 4 adet vakıf üniversitesi müzik bölümü ya da sahne sanatları fakültesi bulunmaktadır. Sahne sanatları bölümü, müzik bölümü ve Müzikoloji bölümü olarak ayrılan konservatuvarlarda, Sahne sanatları; Opera, Bale ve Tiyatro Anasanat Dallarında; Müzik bölümü ise Üflemeli ve Vurmalı Çalgılar, Yaylı Çalgılar, Piyano, Kompozisyon ve Orkestra şefliği, Caz Anasanat dallarında eğitim vermektedir. Bu doğrultuda konservatuvarlar ülkemizin gereksinim duyduğu müzik, opera ve bale sanatçılarının yetişmesini sağlayarak başta devlet senfoni orkestramıza ve devlet opera ve balelerimize sanatçı kazandırmayı amaçlamaktadır (<http://www.deu.edu.tr/DEUWeb/Icerik/Icerik.php?KOD=3557>).

Ülkemizdeki devlet konservatuvarlarında genellikle, bu amaca yönelik olarak belirli ana dallarda toplanan ve bu anadallara bağlı olarak birçok alt dallarda çalgı eğitimi yapılmaktadır

(Güler, 2006: 612). Sanatçı yetiştirmek amacıyla kurulmuş bu kurumlarda eğitim toplu dersler ile verildiği gibi çalgı ve şan dersleri, bireysel dersler ile verilmektedir. Konservatuvardaki en önemli dersler olarak görülen bireysel derslerin niteliğinin konservatuvarın eğitim kalitesini doğrudan etkilediği söylenebilir. Bireysel dersler sadece eğitici ve öğrenci ile işlendiğinden bu derslerde eğiticinin rolü diğer pek çok alandaki eğiticinin rolüne göre daha fazladır. Konservatuvar eğitiminde öğretmenin rolü bir yaşam koçuna, öğretmen öğrenci ilişkisi de usta çırak ilişkisine benzetilebilir.

Eğitimin en önemli unsurlarının başında hiç kuşkusuz öğretmen gelmektedir. Sönmez’e (2009: 148) göre öğrenme-öğretme ortamının en önemli değişkenlerinden biri öğretmendir. Bir ülkenin kalkınmasında, nitelikli insan gücünün yetiştirilmesinde, toplumdaki huzur ve sosyal barışın sağlanmasında, bireylerin sosyalleşmesi ve toplumsal hayata hazırlanmasında, toplumun kültür ve değerlerinin genç kuşaklara aktarılmasında öğretmenlerin başrolü oynamaları beklenmektedir (Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005).

Müzik eğitiminin boyutlarından biri olan çalgı eğitimi, doğası gereği erken yaşlarda başlamaktadır. Bu bakımdan, öğretmenin eğitim öğretim sürecindeki rolü bu derece önemliyken konservatuvar eğitiminde öğretmenin yerine ayrıca değinmekte fayda vardır.

Konservatuvar eğitimcisi, öğrencileri ile onların çocukluklarından başlayıp yetişkinliklerine kadar yıllar boyunca süren bir etkileşim bire bir ilgilendiğinden konservatuvar eğitimcisinin öğrenci için bir koç ve akıl hocası olduğu söylenebilir.

Türkmen’e (2009) göre, günümüz konservatuvar eğitimcisi sahip olduğu bilgi ve becerileri öğrencilerine aktarabilmesi için araştırma yapmalı, elde ettiği sonuçları yorumlamalı, yaratıcı olmalı, kendi alanında veya ilgi alanlarında var olan problemleri çözmeli, öğrencisini çok boyutlu yetiştirmeli, öğrencisi ile etkin iletişim kurabilmeli, gelişen ve hızla yenileri eklenen eğitim ve öğretim teknolojilerini kullanabilmeli, alanındaki ulusal ve uluslararası gelişmelere duyarlı olmalıdır.

Say’ a (2002: 133) göre, müzik eğitiminde bir gerilemiş durumu söz konusudur. Konservatuvarlar cumhuriyetin ilk evresindeki coşkuyu yitirmiş ve bu kurumlardaki atılımlar geride kalmıştır. Duraklamanın temel nedeni “öğretmen” ögesidir.

Amaç ve Önem

Bu çalışmanın amacı Türkiye’de batı müziği eğitimi vermekte olan batı müziği devlet konservatuvarlarını ve vakıf üniversiteleri müzik bölümlerini belirlemek ve bu kurumlarda eğitim veren akademisyenlerin yaş, cinsiyet, unvan, iş deneyimi, mezun olduğu kurum ve öğrenim durumu gibi değişkenleri ortaya koymaktır.

Literatürde öğretmenlerin mezun olduğu okul, mesleki kıdem, bilişsel, duyuşsal, devinişsel ve sezgisel hazırbulunuşluk düzeyi, maaş, fiziki görünüşü gibi özellikleriyle öğrenci başarısı ve erişimi arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığı pek çok araştırmanın konusu olmuştur (Sönmez, 2009: 148). Fakat taranan literatür doğrultusunda Türkiye’de eğitim veren konservatuvarlar ve bu kurumlardaki eğitim ile ilgili çok az sayıda bilimsel araştırma yapıldığı görülmektedir.

Ayrıca ülkemizde açılan devlet ve vakıf üniversitelerinin sayılarının da giderek artması ve bu üniversitelerin bünyelerinde konservatuvar ve müzik ve sahne sanatları bölümlerinin açılmakta olması konservatuvarlarda eğitim verecek akademisyen ihtiyacını da beraberinde getirmektedir. Bu bakımdan konservatuvarlarda eğitim veren akademisyenlerin çeşitli değişkenler açısından incelenmesinin, bu kurumlardaki eğitimci profilinin belirlenmesinin konservatuvarların amaçları açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Ülkemizde eğitim veren devlet konservatuvarlarının belirlenmesinin ve bu kurumlarda eğitimcilerin genel profilinin ne olduğunun konservatuvarlara girmek isteyen öğrenciler açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca taranan literatüre göre

ülkemizde konservatuvarlarla ilgili çok az sayıda akademik çalışma yapıldığı görülmüştür. Yapılan bu çalışmanın bundan sonra yapılacak olan akademik çalışmalara da temel olması açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Yöntem

Araştırma Modeli

Türkiye’de batı müziği eğitimi verendevlet konservatuvarlarının ve vakıf üniversiteleri müzik bölümlerinin belirlenmesini ve bu kurumlarda eğitim veren akademisyenlerin demografik özelliklerinin incelenmesini amaçlayan bu araştırma tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Karasar’a (2005) göre geçmişte ya da halen var olan bir durumu, var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır.

Evren Örneklem

Araştırmanın evrenini Türkiye’de batı müziği eğitimi verendevlet konservatuvarlarında ve vakıf üniversiteleri müzik bölümlerinde eğitim veren tüm akademisyenler oluşturmaktadır. Araştırmada batı müziği eğitimi veren tüm devlet konservatuvarlarına ve vakıf üniversiteleri müzik bölümlerine veri toplama aracı olan anket, imza karşılığı doldurulmak üzere gönderilmiştir. Çalışmaya tüm üniversitelerden 195 eğitimci gönüllü olmuş anketleri doldurarak geri göndermişlerdir. Çalışmada veri olarak üniversitelerden geri dönen anketler kullanılmıştır. Geribildirim alınamayan konservatuvarlar telefon ile aranmış ve çalışmanın verilerini oluşturan bilgilerin bir kısmı da telefon görüşmesi ile elde edilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Öğretim Üyesi/Elemanı Kişisel Bilgi Formu: Çalışmada, batı müziği devlet konservatuvarlarında ve vakıf üniversiteleri müzik bölümlerinde eğitim veren akademisyenlerin demografik özelliklerini belirlemek amacıyla “Öğretim Üyesi/Elemanı Kişisel Bilgi Formu” araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Araştırma verilerinin analizinde aritmetik ortalama ve frekans yüzde yöntemleri kullanılmıştır.

Bulgular

Araştırmanın amaçları kapsamında yürütülen veri analizi sonrasında elde edilen bulgular bu bölümde yer almaktadır. Araştırmada, Türkiye’de batı müziği eğitimi vermekte olan devlet konservatuvarları ve vakıf üniversiteleri müzik bölümlerinin hangileri olduğu ifade edilmişti. Aşağıda Türkiye’de batı müziği eğitimi vermekte olan devlet konservatuvarları ve vakıf üniversiteleri müzik bölümlerinin listesi yer almaktadır.

1. Adıyaman Üniversitesi Devlet Konservatuvarı
2. Adnan Menderes Üniversitesi Devlet Konservatuvarı
3. Afyon Kocatepe Üniversitesi Devlet Konservatuvarı
4. Akdeniz Üniversitesi Antalya Devlet Konservatuvarı
5. Anadolu Üniversitesi Devlet Konservatuvarı
6. Ankara Üniversitesi Devlet Konservatuvarı
7. Bülent Ecevit Üniversitesi Devlet Konservatuvarı
8. Çanakkale 18 Mart Üniversitesi Devlet Konservatuvarı
9. Çukurova Üniversitesi Devlet Konservatuvarı

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013



10. Dicle Üniversitesi Devlet Konservatuvarı
11. Dokuz Eylül Üniversitesi Devlet Konservatuvarı
12. Hacettepe Üniversitesi Ankara Devlet Konservatuvarı
13. İnönü Üniversitesi Devlet Konservatuvarı
14. İstanbul Üniversitesi Devlet Konservatuvarı
15. İstanbul Teknik Üniversitesi
16. Kafkas Üniversitesi Devlet Konservatuvarı
17. Karadeniz Teknik Üniversitesi Devlet Konservatuvarı
18. Kocaeli Üniversitesi Devlet Konservatuvarı
19. Mersin Üniversitesi Devlet Konservatuvarı
20. Mimar Sinan Üniversitesi Devlet Konservatuvarı
21. Mustafa Kemal Üniversitesi Devlet Konservatuvarı
22. Ondokuz mayıs üniversitesi devlet Konservatuvarı
23. Selçuk Üniversitesi Devlet Konservatuvarı
24. Trakya Üniversitesi Devlet Konservatuvarı
25. Uludağ Üniversitesi Devlet Konservatuvarı
26. Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Devlet Konservatuvarı

Vakıf Üniversiteleri

1. Başkent Üniversitesi Devlet Konservatuvarı
2. Bilkent Üniversitesi Sahne Sanatları Fakültesi
3. İstanbul Bilgi Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Müzik Bölümü
4. Yaşar Üniversitesi Sanat ve Tasarım Fakültesi

Araştırmanın amaçları kapsamında yürütülen veri analizi sonrasında elde edilen bulgular bu bölümde yer almaktadır. Araştırmada, Türkiye’de batı müziği eğitimi veren devlet konservatuvarlarında ve vakıf üniversiteleri müzik bölümlerinde eğitim veren akademisyenlerin uyruklarının ne olduğu ifade edilmişti. Araştırmada elde edilen bulgulara göre konservatuvar ve vakıf üniversiteleri müzik bölümlerinde eğitim veren öğretim elemanlarının %82,1’i Türk, %6,7’si Azeri, %2,1’i Ukraynalı, %2,1’i İtalyan, %1,5 i Rus, % 5,6’sı çeşitli ülkelerin vatandaşlarıdır. Tablo 1’de çalışmaya katılmış olan eğitmenlerin uyruklarına göre dağılımı yer almaktadır.

Tablo 1. Türkiye’de Batı Müziği Eğitimi Veren Devlet Konservatuvarlarının Vakıf Üniversiteleri Müzik Bölümlerinde Görev Yapmakta Olan Eğitmenlerin Uyrukları

Uyruk	f	%
Türkiye Cumhuriyeti	160	82,1
Azeri	13	6,7
Ukrayna	4	2,1
İtalyan	4	2,1
Rus	3	1,5
Diğer	11	5,6
Toplam	195	100,0

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013



Araştırmada, Türkiye’de batı müziği eğitimi veren devlet konservatuvarlarında ve vakıf üniversiteleri müzik bölümlerinde eğitim veren akademisyenlerin cinsiyetlerinin ne olduğu ifade edilmişti. Araştırma doğrultusunda elde edilen bulgulara göre konservatuvar ve vakıf üniversiteleri müzik bölümlerinde eğitim veren öğretim elemanlarının %50,8’i erkek, %49,2 si kadındır. Tablo 2’de çalışmaya katılmış olan eğitmenlerin cinsiyetlerine göre dağılımı yer almaktadır.

Tablo 2. Türkiye’de Batı Müziği Eğitimi Veren Devlet Konservatuvarlarının Vakıf Üniversitelerinde Görev Yapmakta Olan Eğitmenlerin Cinsiyetleri

Cinsiyet	f	%
Erkek	99	50,8
Kadın	96	49,2
Toplam	195	100,0

Araştırmada, Türkiye’de batı müziği eğitimi veren devlet konservatuvarlarında ve vakıf üniversiteleri müzik bölümlerinde eğitim veren akademisyenlerin yaş aralıklarının ne olduğu ifade edilmişti. Araştırma doğrultusunda elde edilen bulgulara göre konservatuvar ve vakıf üniversiteleri müzik bölümlerinde eğitim veren öğretim elemanlarının %7,2’sinin 26 ile 30 yaşları arasında, %21,5’inin 31 ile 35 yaşları arasında, %22,6’sının 36 ile 40 yaşları arasında, %18,5’inin 41 ile 45 yaşları arasında, %10,3’ünün 46 ile 50 yaşları arasında, %8,7’sinin 51 ile 55 yaşları arasında, %7,2’sinin 56 ile 60 yaşları arasında, %4,1’inin de 61 ile 65 yaşları arasında olduğu ortaya konmuştur. Tablo 3’de çalışmaya katılmış olan eğitmenlerin yaş gruplarına göre dağılımı yer almaktadır.

Tablo 3. Türkiye’de Batı Müziği Eğitimi Veren Devlet Konservatuvarlarının Vakıf Üniversitelerinde Görev Yapmakta Olan Eğitmenlerin Yaş Aralıkları

Yaş Grupları	f	%
26-30	14	7,2
31-35	42	21,5
36-40	44	22,6
41-45	36	18,5
46-50	20	10,3
51-55	17	8,7
56-60	14	7,2
61-65	8	4,1
Toplam	195	100,0

Araştırmada, Türkiye’de batı müziği eğitimi veren devlet konservatuvarlarında ve vakıf üniversiteleri müzik bölümlerinde eğitim veren akademisyenlerin akademik unvanlarının ne olduğu ifade edilmişti. Araştırma doğrultusunda elde edilen bulgulara göre konservatuvar ve vakıf üniversiteleri müzik bölümlerinde eğitim veren öğretim elemanlarının %14,9’unun Profesör, %7,7’sinin Doçent, %20’sinin Yardımcı Doçent, % 11,8’inin Öğretim Görevlisi Doktor, %37,9’unu Öğretim Görevlisi, %2,1’inin Sanatçı Öğretim Görevlisi, %5,6’sının diğer kadrolarda görev yaptıkları ortaya konmuştur. Tablo 4’de çalışmaya katılmış olan eğitmenlerin unvanlarına göre dağılımı yer almaktadır.

Tablo 4. Türkiye’de Batı Müziği Eğitimi Veren Devlet Konservatuvarlarının Vakıf Üniversitelerinde Görev Yapmakta Olan Eğitimcilerin Unvanları

Unvan	f	%
Profesör (Dr.)	29	14,9
Doçent (Dr.)	15	7,7
Yardımcı Doçent (Dr.)	39	20,0
Öğretim Görevlisi Dr.	23	11,8
Öğretim Görevlisi	74	37,9
Sanatçı Öğretim Görevlisi	4	2,1
Diğer	11	5,6
Toplam	195	100,0

Araştırmada, Türkiye’de batı müziği eğitimi veren devlet konservatuvarlarında ve vakıf üniversiteleri müzik bölümlerinde eğitim veren akademisyenlerin eğitimcilik sürelerinin ne olduğu ifade edilmişti. Araştırma doğrultusunda elde edilen bulgulara göre konservatuvar ve vakıf üniversiteleri müzik bölümlerinde eğitim veren öğretim elemanlarının %16,4’ünün 1 ile 5 yıl arasında, %21,5’inin 5 ile 10 yıl arasında, %25,6’sının 11 ile 15 yıl arasında, %13,8’inin 16 ile 20 yıl arasında, % 8,7’sinin 21 ile 25 yıl arasında, %7,7’sinin 26 ile 30 yıl arasında, %3,1’inin 31 ile 35 yıl arasında, %2’6’sının 36 ile 40 yıl arasında %0,5’inin de 40 yıldan fazla eğitimcilik yapmakta oldukları ortaya konmuştur. Tablo 5’de çalışmaya katılmış olan eğitimcilerin eğitimcilik sürelerine göre dağılımı yer almaktadır.

Tablo 5. Türkiye’de Batı Müziği Eğitimi VerenDevlet Konservatuvarlarının Vakıf Üniversitelerinde Görev Yapmakta Olan Eğitimcilerin Mesleki Deneyimleri

Eğitimcilik Süresi	f	%
1-5 yıl	32	16,4
5-10 yıl	42	21,5
11-15 yıl	50	25,6
16-20 yıl	27	13,8
21-25 yıl	17	8,7
26-30 yıl	15	7,7
31-35 yıl	6	3,1
36-40 yıl	5	2,6
40 yıl ve üzeri	1	,5
Toplam	195	100,0

Araştırmada, Türkiye’de batı müziği eğitimi veren devlet konservatuvarlarında ve vakıf üniversiteleri müzik bölümlerinde eğitim veren akademisyenlerin eğitim durumlarının ne olduğu ifade edilmişti. Araştırma doğrultusunda elde edilen bulgulara göre konservatuvar ve vakıf üniversiteleri müzik bölümlerinde eğitim veren öğretim elemanlarının % 54,4’ünün sanatta yeterlik ya da doktora, % 24,1’inin yüksek lisans ve %21,5’inin lisans derecesine sahip oldukları ortaya konmuştur. Tablo 6’da çalışmaya katılmış olan eğitimcilerin öğrenim durumlarına göre dağılımı yer almaktadır.

Tablo 6. Türkiye’de Batı Müziği Eğitimi VerenDevlet Konservatuvarlarının Vakıf Üniversitelerinde Görev Yapmakta Olan Öğitmenlerin Öğrenim Durumları

Öğrenim Durumu	f	%
Sanatta yeterlik/Doktora	106	54,4
Yüksek Lisans	47	24,1
Lisans	42	21,5
Toplam	195	100,0

Araştırmada, Türkiye’de batı müziği eğitimi veren devlet konservatuvarlarında ve vakıf üniversiteleri müzik bölümlerinde eğitim veren akademisyenlerin mezun oldukları lisans programının ne olduğu ifade edilmişti. Araştırma doğrultusunda elde edilen bulgulara göre konservatuvar ve vakıf üniversiteleri müzik bölümlerinde eğitim veren öğretim elemanlarının % 65,6’sının konservatuvar, %9,2’sinin Eğitim Fakültesi, %1’inin Güzel Sanatlar Fakültesi, %21’inin yurtdışı lisans programı, %3,1’inin de diğer lisans programlarından mezun oldukları ortaya konmuştur. Tablo 7’de çalışmaya katılmış olan öğitmenlerin mezun oldukları lisans programlarına göre dağılımı yer almaktadır.

Tablo 7. Türkiye’de Batı Müziği Eğitimi VerenDevlet Konservatuvarlarının Vakıf Üniversitelerinde Görev Yapmakta Olan Öğitmenlerin Mezun Oldukları Lisans Programları

Mezun Olunan Lisans Programı	f	%
Konservatuvar	128	65,6
Eğitim Fakültesi	18	9,2
Güzel Sanatlar Fakültesi	2	1,0
Yurtdışı Lisans Programı	41	21,0
Diğer	6	3,1
Toplam	195	100,0

4. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada Türkiye’de batı müziği eğitimi veren konservatuvarları belirlemek ve bu kurumlarda eğitim veren akademisyenlerin uyruk, yaş, cinsiyet, unvan, iş deneyimi, mezun olduğu lisans ve öğrenim durumu gibi değişkenleri ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırmanın bulguları incelendiğinde batı müziği eğitimi veren devlet konservatuvarlarının sayısının vakıf üniversiteleri müzik bölümlerine göre çok daha fazla olduğu görülmektedir. Araştırmanın amaçları doğrultusunda çalışmaya katılan akademisyenlerin uyrukları incelenmiş ve beklendiği üzere katılımcıların çoğunun Türk vatandaşı olduğu görülmüştür. Akademisyenlerin azımsanmayacak bir kısmının da Azeri vatandaşı olduğu araştırmanın bulguları doğrultusunda elde edilmiştir. Fakat söz konusu kurumlarda çalışmakta olan akademisyenlerin bir kısmının da farklı uyruklardan olduğu ve sonradan Türk vatandaşlığına geçtikleri göz önünde bulundurulmalıdır. Araştırmanın amaçları doğrultusunda batı müziği eğitimi veren konservatuvar ve vakıf üniversiteleri müzik bölümlerindeki akademisyenlerin cinsiyetleri incelenmiş ve Türkiye’deki akademisyenlerin genelinden farklı olarak bu kurumlardaki akademisyenlerin cinsiyetlerinin birbirine oranının neredeyse eşit olduğu göze çarpmaktadır. Bu bulgu literatür ile de örtüşmektedir. ThomsonRueter’in (2013) tüm dünyadaki akademik personel üzerine gerçekleştirdiği demografik araştırmaya göre Türkiye’de üniversitelerde görev yapmakta olan bayan akademik personelin neredeyse yarısı olan % 47,5’i kadın personeldir (<http://www.timeshighereducation.co.uk/story.aspx?storyCode=2003517>). Araştırmanın bulgularına göre bu kurumlarda görev yapan akademisyenlerin büyük bir kısmının 30

ile 45 yaş arasında oldukları ve dolayısıyla genç ve dinamik bir akademik personel grubu oldukları söylenebilir. Fakat araştırmanın bulguları çalışmaya katılan akademisyenlerin büyük bir çoğunluğunun öğretim görevlilerinden oluştuğu görülmektedir. Bu beklenen bir sonuç olmakla birlikte bu kurumlardaki akademik ve sanatsal çalışmaların niteliğinin ve sayısının artması için öğretim üyesi yetiştirebilecek bilimsel ve sanatsal ortamların oluşturulması gerektiği düşünülmektedir. Ayrıca araştırmanın bulguları incelendiğinde bu kurumlarda görev yapan akademisyenlerin yarısına yakınının 6 ile 15 yıl arasında mesleki deneyime sahip oldukları göze çarpmaktadır. Bununla birlikte araştırmanın bulgularına göre bu kurumlarda görev yapan akademisyenlerin yarısından fazlasının doktora ya da sanatta yeterlik derecesine sahip oldukları görülmektedir. Bu durumun Türkiye’de gelişme olan konservatuvarların geleceği ve bu kurumlarda gerçekleştirilen akademik, bilimsel ve sanatsal çalışmalar bağlamında umut verici olduğu düşünülmektedir. Ayrıca araştırmanın bulguları sonucunda batı müziği eğitimi verende devlet konservatuvarları ve vakıf üniversiteleri müzik bölümlerinde görev yapmakta olan akademisyenlerin çok büyük bir kısmının konservatuvar mezunu olduğu, azımsanmayacak bir kısmının yurtdışındaki üniversitelerden mezun oldukları göze çarpmaktadır. Yurt dışı üniversitelerden mezun olan akademisyen sayısının çok olmasının nedeninin Türkiye’de batı müziği eğitimi veren devlet konservatuvarlarında görev yapmakta olan yabancı uyruklu akademisyenlerden kaynaklandığı düşünülmektedir. Ayrıca bu konservatuvarlarda çalışan personelin bir kısmının da eğitim fakülteleri, güzel sanatlar fakülteleri ve diğer fakültelerden mezun oldukları görülmektedir. Sanatçı yetiştirmek amacıyla kurulmuş konservatuvarlarda diğer konservatuvar mezunları dışında akademik personel alınırken oldukça titiz olunması gerektiği düşünülmektedir. Özellikle diğer fakülteler olarak belirtilen fakültelerin müzik bölümleri dışında bölümler olması da oldukça düşündürücüdür. Konservatuvarlar gibi üst düzey uzmanlık gerektiren kurumlardaki akademisyenlerin konservatuvar eğitimindeki yeri göz önünde bulundurulduğunda mezun oldukları kurumun da önemli olduğu düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- BİLEN, S. (1995). İşbirlikli Öğrenmenin Müzik Öğretimi ve Güdusel Süreçler Üzerindeki Etkileri. Yayınlanmamış Doktora Tezi, D.E.Ü Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- BİROL, B. (2002). *Toplumsal Yapılanmayla Kültürel ve Müziksel Gelişim Arasındaki İlişki*, Türkiye’de Müzik Sempozyumu, Sevdâ Cenap And Vakfı Yayınları, Ankara.
- ÇELİKTEN, M.; ŞANAL, M.; Yeni, Y. (2005) Öğretmen Mesleği ve Özellikleri. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sayı: 19 (2), 207-237.
- DEÜ (2012). Dokuz Eylül Üniversitesi Devlet Konservatuvarı, Sorularla Okulumuz, <http://www.deu.edu.tr/DEUWeb/Icerik/Icerik.php?KOD=3557>, (24,04,2011)
- GLOBAL GENDER INDEX 2013 (2013). <http://www.timeshighereducation.co.uk/story.aspx?storyCode=2003517> (Erişim Tarihi :12.09.2013).
- GÜLER, D. (2006). *Devlet Konservatuvarlarındaki Viyolonsel Eğitim-Öğretim Programlarının Çağdaş Öğretim Programcılık Anlayışına Uygunluğunun İncelenmesi*. Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu. (26-28 Nisan 2006) Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- GÜMÜŞ, Ö. D. (2009). Kültür, Değerler, Kişilik Ve Siyasal İdeoloji Arasındaki İlişkiler: Kültürlerarası Bir Karşılaştırma (Türkiye-ABD), Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- KARASAR, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. 15. Baskı, Ankara Nobel Yayın Dağıtım.
- ÖZ, N.B. (2001). Müzik Öğretmeni Yetiştiren Kurumlarda Orkestra-Oda Müziği Eğitiminde Yaylı Çalgıların Yeri ve Önemi, *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt:6(1), 93-99.
- ÖZMENTEŞ, S. (2004). Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri Müzik Bölümü Öğrencilerinin Çalışma Sürecinde Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri. Yayınlanış Yüksek Lisans Tezi, D.E.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- ÖZTOPALAN, E. (2007). İlköğretim Düzeyindeki Özel Okullar İle Devlet Okullarının 6, 7 Ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Müzik Dersine İlişkin Tutumları Ve Akademik Başarıları Arasındaki İlişki. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- SAY, A. (2002). *Türkiye’de Cumhuriyet Döneminde Çağdaş Müzik*. V. Türk Kültürü Kongresi, Cumhuriyetten Günümüze Türk Kültürünün Dünü, Bugünü ve Geleceği. (17-21 Aralık 2002) Atatürk Kültür Merkezi Başkanlığı, Ankara.
- SÖNMEZ, V. (2002). *Eğitim Felsefesi*. Anı yayıncılık, Ankara.
- SÖNMEZ, V. (2009). *Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı*. Anı Yayıncılık, Ankara.
- ŞEKER, S.S. (2011). 9–11 Yaş Grubu Çocuklarda OrffSchulwerk Destekli Keman Eğitiminin Keman Dersine İlişkin Tutum, Öz Yeterlik, Öz Güven ve Keman Çalma Becerisi Üzerindeki Etkileri. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- TÜRKMEN, U. (2009). “Konservatuvarların Yapılanma Sorunları Afyon Kocatepe Üniversitesi Devlet Konservatuvarı Müzik Bölümü Yapılanma Çalışmaları”, *Üniversite ve Toplum Dergisi*. Cilt 9 (1).
- UÇAN, A. (1994). *Müzik Eğitimi Temel Kavramlar-İlkeler-Yaklaşımlar*. Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları
- UÇAN, A. (2005). *İnsan ve Müzik İnsan ve Sanat Eğitimi*. (Üçüncü Baskı). Ankara: Evrensel Müzikevi.



İKİ DİLLİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ GÖRSEL OKUMA VE YAZILI İFADE BECERİLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ*

*Hayrettin TUNÇEL***

*Necmi AYTAN****

ÖZET

Çalışmanın amacı, Yunanistan Selanik Aristo Üniversitesi Pedagoji Fakültesinde öğrenim görmekte olan azınlık mensubu iki dilli öğretmen adaylarının görsel okuma ve yazılı anlatım becerilerinin değerlendirilmesidir. Çalışma nitel bir durum çalışması olarak tasarlanmıştır. Yin'e (2003) göre durum çalışmaları; çalışmanın odak noktasının *nasıl* ve *neden* olduğu zamanlarda düşünülmelidir. Çalışmada iki dilli öğretmen adaylarının görsel okuma ve yazılı ifade becerilerinin *nasıl* oldukları ve bu durumun *nasıl* oluştuğu iki dilli olmakla ilişkilendirilerek yanıtlanmaya çalışılmıştır. Çalışmanın evrenini Yunanistan Selanik Aristo Üniversitesi Pedagoji Fakültesinde öğrenim görmekte olan iki dilli 18 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan iki dilli öğretmen adaylarının %56,6'sı İskeçeli; %38,9'u Gümölcineli ve %5,6'sı ise Dedeoğlu'dur. Katılımcıların tümü Yunanistan'da azınlık statüsünde bulunmaktadır.

Çalışmada iki farklı veri toplama aracı kullanılmıştır. İlk olarak katılımcıların her birisi seyredilen görsel materyal ile ilgili açık uçlu alt maddeleri ile birlikte toplam 17 soruyu cevaplamışlardır. Çalışmada veri toplamak amacı ile kullanılan bir diğer araç katılımcılara yazdırılan ve en az 200 kelimeden oluşan kompozisyonudur. Katılımcıların kişisel bilgilerine ilişkin veriler (cinsiyet, yaş, nereli oldukları, sınıfları ve Seksenler adlı diziyi daha önce seyredip seyretmedikleri) SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) programı kullanılarak tablo haline getirilmiştir. Katılımcıların cevapları Excel programında gruplanarak yazıya aktarılmıştır.

Çalışma sonucunda; iki dilli öğretmen adaylarının Türkçe sözcüklere getirilen eklerin, büyük harflerin ve birleşik eylemlerin yazımlarında sorunlar yaşadıkları, özellikle gelecek zamanın hem olumlu hem olumsuz biçimi başta olmak üzere zaman eklerinin yazımlarında oldukça sık yazım yanlışları yaptıkları tespit edilmiştir. Son olarak katılımcıların görsel materyallerde seyrettikleri kişilerin psikolojik durumlarını yorumlarken ilgili görseli dikkatle seyrettiklerini belli eden isabetli yorumlarda bulundukları belirlenmiştir.

*Bu makale Crosscheck sistemi tarafından taranmış ve bu sistem sonuçlarına göre orijinal bir makale olduğu tespit edilmiştir.

** Öğretim Görevlisi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Rektörlük Türk Dili Bölümü; Görevli Öğretim Görevlisi, Aristotle University of Thessaloniki, Yunanistan, E-mail: hayrettin_tuncel@hotmail.com

*** Öğretim Görevlisi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Türkçe Eğitimi Bölümü, E-mail: necmiaytan@sdu.edu.tr

Anahtar Kelimeler: İki Dillilik, Yunanistan Azınlık Öğretmen Adayları, Görsel Okuma, Yazılı İfade Becerisi

ASSESSMENT OF VISUAL READING AND WRITTEN EXPRESSION SKILLS OF BILINGUAL TEACHER CANDIDATES

ABSTRACT

The purpose of the study is to evaluate the visual reading and written expression abilities of bilingual teacher candidates from minority society who study at Greece Salonika Aristo University Pedagogy Faculty. The study has been designed as a qualitative case study. According to Yin (2003), case studies must be considered depending on *how* and *why* situations of focus point of study. In the study, *how* the visual reading and written expression abilities of bilingual teacher candidates are and *how* this situation has occurred is tried to be replied by associating it with being bilingual. The universe of the study consists of bilingual 18 teacher candidates who study at Greece Salonika Aristo University Pedagogy Faculty. 56.6% of teacher candidates who participate in the study are from İskeçe, 38.9% from Gümölcine and 5.6% from Dedeğaç. All the participants are in minority status in Greece.

Two different data collecting methods were used in the study. Firstly, each of participants replied total 17 questions together with their open-ended sub-clauses related to visual material they watched. The other method used in the study to collect data was the composition written by participants and consisted of at least 200 words. The data related to personal information of participants (sex, age, origin, class and whether they watched the TV series named “80’s” were presented in a table by using the SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) program. Replies of the participants were grouped in the excel program and then transferred to writing.

At the end of the study, it was determined that the bilingual teacher candidates had problems in writing of affixes, capital letters and compounds of Turkish words and they made mistakes very frequently in writing of tense suffixes , especially for both positive and negative particles of future tense. Finally, it was determined that the participants made accurate interpretations while expressing the psychological situations of persons they watched in visual materials, indicating that they watched the related visual material very carefully.

Key words: Bilingualism, Greece minority teacher candidates, visual reading, written expression ability

Giriş

İnsanların bir arada yaşama zorunluluğu, dil ilişkilerinin temelini oluşturur. Birbirinden farklı dillere sahip bireyler, çeşitli zorunluluklar, gereksinimler ve ilgilerden ötürü bir arada yaşamak zorunda kalınca birbirleri ile kaçınılmaz olarak etkileşimde bulunmuşlardır. Tarihi süreç içinde yaşanan savaşlar, göçler, kültürel etkileşimler ayrıca günümüzde teknolojik gelişmelere

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013



bağlı olarak iletişim araçlarının yaygınlaşması dil ilişkilerini de hızlandırmıştır (Akkaya, 2007). Bu dil ilişkilerinin hız kazanması da ikinci bir dil edinimini (iki dillilik) beraberinde getirmiştir.

İki dillilik sözcüğünün İngilizce karşılığı olan *Bilingualism*; Latince *iki* anlamına gelen *bi* ve *dil bilimi* anlamına gelen *lingualism* sözcüklerinin bir araya gelmesiyle oluşmaktadır. İki dillilik oldukça karışık bir psikolojik ve sosyo-kültürel bir davranıştır; çok boyutlu yönleri bulunmaktadır (Butler ve Hakuta, 2004). Araştırmacılar arasında genel kabul görmüş iki dillilik tanımı bulunmamaktadır. Bloomfield'e (1933) göre iki dili de ana dili gibi kontrol edebilen kişilere *iki dilli bireyler* adı verilebilir. Bloomfield'in tanımına göre iki dilli kategorisinde değerlendirilecek bireyler söz konusu iki dili birden ana dil rahatlığında konuşabilecek bireylerdir. Ancak iki dilliler üzerine araştırma yapan bir diğer isim olan Haugen, Bloomfield'dan daha farklı düşünmektedir. Haugen'e (1953) göre iki dilli bireyler bir dilde akıcı konuşabilen ancak diğer dilde anlamlı ifadeler üretebilen bireylerdir. Bu tanıma göre ikinci bir dil sahibi olan tüm bireyler iki dilli kabul edilmelidirler. Pek çok araştırmacı iki dilli birey tanımlarında bu bakış açısını kullanır ve iki dilli bireyleri her iki dilde de yeterliğe sahip bireyler olarak tanımlar (Haugen, 1953; Macnamara, 1967; Valdes ve Figuera, 1994).

İki dillilik, kişinin iki dil bilmesi ya da bunu toplumsal hayatta kullanması durumuna verilen ad olarak da tanımlanmaktadır (Baker, 2001). İki dillilik, iki farklı dilin birbiriyle teması şeklinde de tanımlanabilir (Diebold, 1961). İki dilli birey iki dil konuşabilen kişidir (Birney, 2002). Vardar'a (1980) göre iki dillilik bir bireyin iki dil bilmesi ya da toplumda iki dil kullanması durumudur. Bu tanımlardan yola çıkarak iki dillilik; içinde bulunduğu kültürü bilme, kültürleri bir arada yürütebilme, her iki kültüre ait dili kullanabilme yeterliğine sahip bulunma olarak da tanımlanabilir.

Watson (1995), orta derecede iki farklı dil becerisine sahip olma durumunun iki veya çok dillilik kavramı için yeterli olabileceğini savunmaktadır. Watson'un iki dillilik tanımı çerçevesinde çift dillilik (iki dillilik, iki ya da çok dillilik); *iki veya çok dilin aynı kişi tarafından değişimli olarak kullanılması* şeklinde tanımlanabilir. Güzel (2010) iki dillilik kavramı içinde milli dil ve kültürün önemini özellikle vurgular ve iki dillilik tanımını; bulunduğu yabancı ülkenin toplumunda, hayatın herhangi bir evresinde ana dilinden başka ikinci bir dili olan o toplumun dilini kusursuz bilmesi, kullanması fakat kendi milli dili ve kültürünü de yeterince bilmesi ve hayata geçirmesi olarak yapar. Güzel'in iki dillilik tanımında yer alan *dilin kusursuz bilinmesi* tanımlaması konuşulan ikinci dilin ana dil seviyesinde bilinmesi gerektiği gibi bir çağrışım yapmaktadır. Bu durumda Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metninde yer alan dil seviyesi kriterlerine göre C1 ve C2 düzeyi altında yer alan dil seviyelerinde bulunan bireyler *dilin kusursuz olarak bilinmesi* kriterini sağlamayacağı için Güzel'in iki dillilik tanımlaması içerisine girmemektedirler.

Farklı ortamlarda kalan ve yetişen çocukların, doğal olarak ana dili yanında diğer dilleri de edindiği görülmektedir. Bu durum çok dilliliğin (multilingualism) doğal yanını ortaya koymaktadır. Zaman içerisinde Türk, Arap, Yunan, İtalyan, Hırvat, Sırp, Yugoslav, Portekiz, İspanyol, Tunuslu, Faslı, Makedonyalı, Polonyalı göçmenlere iki Almanya'nın resmî olarak birleşmesinden sonra Doğu Alman vatandaşlarının yanında SSCB'nin dağılmasıyla Ruslar, Romenler, Estonyalılar, Litvanyalılar yani doğu bloku ülkelerinden küçümsenemeyecek bir nüfus dâhil olmuştur. Bunun doğal sonucu olarak da gerek Almanya'da gerekse diğer AB üyesi ülkelerde okullarda öğretilmekte olan İngilizce, Almanca, Fransızca ve Latince gibi yabancı dillerin yanında çok sayıda diğer diller de ana dili ve yabancı dil olarak öğrenilmeye ve öğretilmeye başlanmıştır (Schwenk, 2002).

Rolffs'a (2009) göre coğrafi şartlar açısından bakıldığında dünyada iki yüze yakın (195) ülkede yaklaşık olarak altı binden fazla dil konuşulmaktadır. Son dönem yaşantının getirdiği birçok değişim göz önünde bulundurularak iki dilli olma süreci; kişinin doğumundan itibaren veya daha sonradan gerçekleşmeye başlayan bireyin ikinci bir dili öğrenim süreci olarak da görülebilir.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013



Okul, kurs ya da bireysel çabayla gerçekleşen bu süreç sonunda/bu süreçle birlikte kişi öğrendiği diğer dili (ikinci dil) iyi konuşan ve diğer temel dil becerileri bağlamında ikinci dili yeterli biçimde kullanan veya ikinci dili sadece okuma, konuşma düzeyinde bırakan bir birey haline gelebilir; ya da bunun tam aksi bir biçimde ikinci dil öğrenimi ile birlikte ana dilini ikinci plana atarak onu pasif bırakabilir veya her iki dili de yeterli ve dengeli bir biçimde sürdürebilir. İki dil arasındaki ilişki, konuşulan ana dil ve ana dile eşgüdümle azınlık kültürü tutulan, öğrenilmesi istenilen *prestij* sahibi bir dil ve kültür değilse bu durum bireylerin ana dillerini algılamalarını olumsuz etkilemekte ve hatta ana dilini konuşmayı reddetmelerine bile neden olmaktadır (Songül, 2009).

İki Dilli Bireylerin Bilişsel ve Dilsel Gelişimleri

İki dilli bireylerin gerek ana dil gerekse ikinci dil edinimleri ayrıca bilişsel gelişimleri araştırmacıların ilgisini çekmiş bir konudur. Bu alanda gerçekleştirilen araştırmalar iki dilli bireylerin ana dil öğrenimleri, ikinci veya üçüncü dil edinimleri, iki dilli bireylerin tek dilli bireylerin dilsel ve bilişsel bağlamlarda karşılaştırılması gibi konularda yoğunlaşmışlardır. Cummins'e (2001) göre araştırmacılar iki dilli çocukların üst kişilikleri ve eğitim gelişimleri için ana dilin önemi konusunda çok nettirler. Ana dil iki dilli bireylerin ikinci dil gelişimlerinde güçlü bir belirleyicidir. Ana dil, çocukların toplumsal yaşantısının ve davranışlarının şekillenmesinde, aile ve aile çevresiyle ilgili kültürel değerlerini kazanması için de oldukça önemlidir (Aytemiz, 2000). Ancak iki dilli bireylerin ana dil ve ikinci dil bağlamında yetersiz kaldıkları durumlar oldukça yaygın bir biçimde gözlemlenmektedir. Bu bağlamda Bruck (1982) ana dil yeterlikleri düşük seviyede olan ve iki dilli eğitim almış Kanadalı çocuklar üzerinde çalışmıştır. Çocukların ana dili bulundukları ülkede çoğunluğun dili olan İngilizcedir; ancak katılımcılar Fransızca programına katılmışlardır. Çalışmada, (1) dil engelliliğine sahip ve Fransızca eğitim almış çocuklar, (2) dil engelliğine sahip İngilizce programına dahil çocuklar, (3) normal dil yeterliğine sahip Fransızca eğitimine dahil olan çocuklar ve (4) normal dil yeterliğine sahip İngilizce eğitim programı almış çocuklar olmak üzere 4 farklı grubun test sonuçlarını karşılaştırılmıştır. Tüm katılımcılara dil (sözdizimsel, psikolojik, gramer yapıları) akademik (matematik ve dil) ve ikinci dil (yazılı ve sözel) testleri uygulanmıştır. Sonuç olarak dil engelliğine sahip çocukların ana dil veya birinci dil (İngilizce) ilerlemesine, akademik gelişmesine ve bilişsel becerilere engel olmadan Fransızcada yeterlik elde ettikleri anlaşılmıştır. Çalışma sonunda iki dilli çocukların tek dilli çocuklarla aynı yeterliğe sahip oldukları; ikinci dillerinin onlara dezavantaj sağlamadığı ortaya konulmuştur. Bir başka çalışmada Crutchley (vd., 1997) tek dilli ve iki dilli çocuklar üzerinde çeşitli dil testleri yapmışlardır. Çalışma sonucunda iki dilli çocukların tek dilli çocukların skorları ile aynı ya da daha yüksek sonuçlar aldıkları gözlemlenmiştir. Kremer (2005) dünya nüfusunun %50'den fazlasının birden fazla dil konuştuğunu ve pek çok yerde iki dilliğin bir kuraldan öte zorunluluk olduğunu belirtir ve bu duruma 18 resmi dilin konuşulduğu Hindistan örneğini verir. Yeni Delhi'de okulların İngilizce ve Hintçe olmak üzere iki resmi dili vardır ve öğrencilerin %50'den fazlası okula kayıt olduklarında evlerinden 3 dil öğrenmiş olarak gelmektedirler (Kremer, 2005). Ancak bu durum öğrencilerin bilişsel ve dilsel gelişimlerinde olumsuz etki oluşturmamaktadır. Psikolog Rivera ve arkadaşları tarafından 2010 yılında İspanya'da gerçekleştirilen bir çalışmaya göre; iki dilli bireylerin tek dillilere göre daha çabuk, dikkatli ve planlı olma, problem çözebilme yeteneği gibi beceriler gerektiren görevlerde daha başarılı oldukları görülmüştür (Westly, 2011). Söz konusu bulguların aksine sonuçlara ulaşan çalışmalar da vardır. Örneğin 1957 yılında Teksas ilköğretim okullarında iki dilli (İspanyolca-İngilizce) ve tek dilli (İngilizce) bilen öğrenciler üzerinde gerçekleştirilen bir çalışmada her iki grup da sesli ve sessiz okuma, anlama, yazma, dinleme gibi becerilerle ilgili testlere tabi tutulmuş ve sonuç olarak tek dilli çocukların açık bir şekilde iki dilli çocuklardan daha başarılı oldukları gözlenmiştir (Carrow 1957'den aktaran Kırkcı, 2003).

Kaushanskaya ve Marian'a (2007) göre iki dilli bireylerde dilsel bilginin tanınması tek bir dile ait değildir. Örneğin asıl hedef dilde gerçekleştirilen bir okuma sırasında o anda çalışılan hedef

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013



dile ait olmayan bir bilgi aniden aktif duruma gelebilir. İki dillilerde konuşma, yazma ve okuma aktiviteleri sırasında bu duruma sıkça rastlanabilir; sözcükler çağrışım yapabilir ve aktif olmayan diğer dil bir anda aktif duruma geçebilir. İki dilli bireylerin kendi aralarında konuşurken diller arasında geçiş yapmaları bu duruma örnek olarak gösterilebilir. Hedef dile ait olmayan sözcüklerin bir anda aktif duruma gelme durumu, İngilizce ve İbranice gibi birbirinden tamamen farklı iki alfabeyle sahip dilleri konuşan bireylerde bile görülmüştür (Kaushanskaya ve Marian, 2007).

Butler ve Hakuta'ya (2004) göre araştırmacılar genel olarak iki dilli bireylerin her iki dilde de uzman derecesinde yeterlik sahibi olabilmeleri veya her iki dili de dengelemiş iki dilli bir birey olabilmeleri için dil edinimine erken yaşlarda başlamaları gerektiği düşünmektedirler. Erken yaşlarda dil edinimine başlayan iki dillilerin her iki dili de dengeli bir biçimde konuşabileceği söylenebilir. Cummins'e (2001) göre çocuklar ilköğretim yıllarından itibaren iki veya daha fazla dilde yeteneklerini geliştirmeye devam ederlerse derin bir dil anlayışına sahip olacak ve söz konusu dilleri etkili bir biçimde kullanma yetisi kazanacaktır.

İki Dilliliğin Sınıflandırılması

İki dilliliğin sınıflandırılması araştırmacılar tarafından dilsel, bilişsel, gelişimsel ve sosyal durumlar göz önünde bulundurularak farklı şekillerde gerçekleştirilmiştir (Butler ve Hakuta, 2004). Araştırmacıların farklı boyutları olan iki dillilik ile ilgili yapmış oldukları sınıflamalarda kendi yoğunlaştıkları boyutları ile ilgili sınıflandırmalar yapmış oldukları görülmektedir. *Dengelenmiş ve baskın iki dillilik* bunlardan birisidir (Peal ve Lambert, 1962). Peal ve Lambert çalışmalarında her iki dilde de yeterliğe sahip bireyler ve konuşabildikleri her iki dilden birisinin diğerine göre baskın olduğu bireyler üzerine çalışmışlardır (Butler ve Hakuta, 2004). Rolffs'a (2009) göre iki dillilik siyasi ve sosyolojik etmenlerden dolayı *kişisel* ve *toplumsal iki dillilik* olmak üzere iki sınıfa ayrılabilir. Bireysel iki dillilik ile toplumsal iki dillilik, birbirinden farklı olgulardır ve oldukça değişik kaynaklardan ortaya çıkarlar. Bireysel iki dillilik, bir bireyin hayat akışına; toplumsal iki dillilik ise, toplumun hayat akışına, toplumun benimsediği dinden göçlere, politik nedenlerden modernleşmeye kadar oldukça değişik nedenlere bağlıdır (Karaağaç, 2011). Bireysel iki dilliliğin bilişsel, gelişimsel ve sosyal olmak üzere üç değişik boyutu vardır (Tej K. Bhatia ve William C. Ritchie, 2008). Farklı zamanlarda gerçekleştirilen çalışmalarda iki veya çok dilli bir birey olarak yetişmenin beyin gelişimi ve bilişsel becerilere sağladığı faydadan söz edilmektedir. Tek dilli ve iki dilli çocukların bilişsel farklılıkları bulunmaktadır.

Butler ve Hakuta'ya (2004) göre iki dilli bireyler ayrıca *erken ve geç iki dilliler* (*early and late bilinguals*) olmak üzere iki gruba ayrılabilir. Bu gruplama iki veya daha fazla dile maruz kalma yaşı ile açıklanmaktadır. Bu tanımlamada geçen *erken iki dilli* tanımlamasına yakın bir şekilde Kangas'ın *doğal iki dillilik* tanımı bulunmaktadır. Kangas'a (2001) göre doğal yollarla resmi bir eğitime tabi olmadan ikinci bir dili öğrenen bireyler *doğal iki dilli* bireylerdir.

Fishman (1977) iki dilli bireyleri; *halk iki dillileri* ve *elit iki dilliler* olarak ikiye ayırmaktadır. *Halk iki dillileri*; bulundukları toplumda kendi ana dilleri baskın dil içerisinde yüksek bir statü sahibi olmayan dil azınlık grupları; *elit iki dilliler* ise sosyal yaşamda baskın olan ve onlara sosyal yaşam içerisinde değer kazandıran dili konuşan bireylerdir. Cengiz ve Türk'e (2009) göre halk iki dilliliğinde başka dili konuşan insanlarla zorunlu olarak temasa geçme durumu vardır. İlk gruplamaya Yunanistan'da azınlık olarak yaşayan Türkler; ikinci gruplamaya ise İngilizcenin resmi dil olarak kabul edildiği Kenya'da Svahilice veya Kikuyu gibi yerel kabile dilleri yerine İngilizce konuşmayı seçen Kenyalılar örnek olarak verilebilir. Halk ve elit iki dilliler kavramına yakın bir şekilde *kazançlı* veya *kayıplı iki dillilik* yorumu yapanlar da bulunmaktadır. Güzel'e (2010) göre birinci dilin prestijli olması ve ikinci dil tarafından dışlanmaması durumunda öğrenci eş düzeyde kullandığı ikinci bir dil edinmekte (*kazançlı iki dillilik*); diğer yönden daha prestijli olan ikinci dilin

ana dilin yerini alması ile azınlık dillerini konuşanların ana dili yavaş yavaş yerini ikinci dile bırakabilmektedir (*kayıplı iki dillilik*).

Sonuç olarak iki dilliliğin tanımlanmasında görülen bu karmaşıklık, iki dilliliğin basit bir grupta içerisine girmemesinden ve farklı boyutları ile yaşam içerisinde devam ediyor olmasından kaynaklanmaktadır. Birden fazla dil kazanımı üzerine yapılan araştırmalar incelendiğinde iki ya da çok dillilik kavramının sosyoloji, psikoloji, pedagoji, antropoloji ve dil bilim gibi disiplinlere konu olduğu ve her bir disiplinde farklı boyutlarda incelenmekte olduğu görülmektedir (Yazıcı ve İlter, 2008). Butler ve Hakuta'ya (2004) göre farklı araştırmacılar tarafından değişik boyutlarına dikkat çekilen iki dilliliğin sınırları net bir şekilde çizilemez.

Amaç

Çalışmanın amacı, Yunanistan Selanik Aristo Üniversitesi Pedagoji Fakültesinde öğrenim görmekte olan azınlık mensubu iki dilli öğretmen adaylarının görsel okuma ve yazılı anlatım becerilerinin değerlendirilmesidir.

Alt Amaçlar

Çalışmada cevap aranacak alt amaçlar aşağıda verilmiştir:

- a. İki dilli öğretmen adaylarının ek ve sözcük yazımlarında yaptıkları yanlışlıkları nelerdir?
- b. İki dilli öğretmen adaylarının yazılı anlatımlarında yanlış sözcük seçiminden kaynaklanan anlatım bozuklukları nelerdir?
- c. İki dilli öğretmen adaylarının yazılı anlatımlarında görülen eksiklikler nelerdir?
- d. İki dilli öğretmen adaylarının seyrettikleri görselleri yorumlayarak yazılı olarak ifade edebilme becerileri ne seviyededir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Çalışma nitel bir durum çalışması olarak tasarlanmıştır. Yin'e (2003) göre durum çalışmaları; (a) çalışmanın odak noktasının *nasıl* ve *neden* olduğu ayrıca (b) durum ile bağlam arasındaki sınırların net olmadığı ve (c) çalışma ile ilişkili olan davranışların göz ardı edilemeyeceği zamanlarda düşünülmelidir. Çalışmada iki dilli öğretmen adaylarının görsel okuma ve buna bağlı olarak yazılı ifade becerilerinin *nasıl* oldukları ve bu durumun *neden* olduğu iki dilli olmakla ilişkilendirilerek yanıtlanmaya çalışılmıştır. Çalışmada katılımcıların görsel görsel okuma becerilerinin ne seviyede olduğu ve söz konusu beceri ile ilişkili olarak görsel materyalde seyrettikleri durumları yazılı biçimde ifade edebilme becerileri araştırılmıştır.

Karasar'a (2011) göre durum çalışmaları nitel ya da nicel yaklaşımlarla araştırılabilir; her iki yaklaşımda da amaç belirli bir duruma ilişkin sonuçlar ortaya koymaktır. Nitel olarak tasarlanan çalışmada iki dilli öğretmen adaylarının görsel materyalleri okuma becerileri ve buna bağlı olarak seyrettikleri görseli yazılı biçimde ifade edebilme durumlarına ilişkin sonuçlar ortaya konulmuştur. Karasar'a (2011) göre durum çalışmalarında birden çok veri toplama yöntemi işe koşulur. Bu çalışmada katılımcıların görsel okuma ve buna bağlı olarak yazılı ifade becerilerinin ölçülmesi için görsel videoya ilişkin açık uçlu sorulardan oluşan bir sınav kullanılmıştır (ek 1). Görsel materyal ile ilgili olarak araştırmacı tarafından oluşturulan sınav ile ilgili olarak ilki Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyatı bölümü öğretim görevlisi ikincisi yine aynı üniversitenin Türkçe Eğitimi Bölümü öğretim üyesi olmak üzere iki farklı uzmanın görüşüne başvurulmuştur. Uzmanların görüşleri doğrultusunda bir soru metinden çıkarılmış ve iki soruya ait yönergelerde

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013



sözcük değişikliği yapıldıktan sonra sınav metni tekrar ilgili uzmanlara gönderilmiştir. Uzmanların onayından sonra sınava son şekli verilmiştir.

Katılımcıların yazılı anlatım becerilerinin derinlemesine ölçülebilmesi için görsel okuma becerilerine ilişkin yanıtların bulunduğu sınav dışında, tüm katılımcılardan ayrıca kompozisyon yazmaları istenmiştir. Katılımcılar yaşamlarında önemli yere sahip bir anılarını en az 200 kelimedenden oluşan bir kompozisyon içerisinde ifade etmişlerdir. Kompozisyonların değerlendirmesine yönelik her hangi bir puanlama ölçütü kullanılmamıştır. Kompozisyonlar ve görsel materyallerdeki yazılı anlatımların değerlendirme sürecinde (a) noktalama yanlışları, (b) ek ve sözcük yazımlarındaki yanlışlıklar ve (c) yanlış sözcük seçimlerinden kaynaklanan ifade bozuklukları olmak üzere üç grupta değerlendirilmiştir. Kompozisyonların değerlendirme süreci veri analizi kısmında ayrıntılı olarak açıklanmıştır. Araştırmacı tarafından değerlendirilen kompozisyonlar alan uzmanı öğretim görevlisi tarafından kontrol edilmiştir.

Çalışma Evreni

Çalışmanın evrenini Yunanistan Selanik Aristo Üniversitesi Pedagoji Fakültesinde öğrenim görmekte olan iki dilli 18 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Katılımcıların tümü Yunanistan'da azınlık statüsünde bulunmaktadır. Katılımcılar Yunanca ve Türkçe bilmektedirler. Yunanistan'ın en büyük üniversitelerinden birisi olan Selanik Aristo Üniversitesinde eğitim dili Yunancadır. Katılımcılar haftada 4'er saat *Türkçe Öğretim Yöntem ve Teknikleri* ile *Türkçe Dil Bilgisi* dersi almaktadırlar.

Tablo 1: Araştırmaya Katılan İki Dilli Öğretmen Adaylarının Cinsiyete ve Yaşa Göre Dağılımı

Cinsiyet	Frekan	Yüzde	Yaş	Frekans	Yüzde
Kadın	15	83,3	18-20	14	77,8
Erkek	3	16,7	21-24	4	22,2
Toplam	18	100		18	100

Tablo 1'de görüldüğü gibi katılımcıların %83,3'ü (15 katılımcı) kadın; %16,7'si (3 katılımcı) erkektir. Katılımcıların %77,8'i (14 katılımcı) 18-20 yaş aralığında bulunmaktadır. Ayrıca katılımcıların 17'si ikinci sınıfta öğrenim görmektedirken 1 katılımcı birinci sınıfta yer almaktadır.

Tablo 2: Araştırmaya Katılan İki Dilli Öğretmen Adaylarının Nereli Olduklarına Dair İstatistiksel Dağılım

Bölge	Frekans	Yüzde
İskeçe	10	55,6
Gümölcine	7	38,9
Dedeagaç	1	5,6
Toplam	18	100

Tablo 2'de görüldüğü üzere katılımcıların %56,6'sı (10 katılımcı) İskeçeli; %38,9'u (7 katılımcı) Gümölcineli ve 1 katılımcı ise Dedeagaçlıdır.

Veri Toplama Araçları

Çalışmada iki farklı veri toplama aracı kullanılmıştır. Veri toplama araçlarının birincisinde katılımcıların seyrettiği görsel materyal ile ilgili sorular bulunmaktadır. Görsel materyal

“Seksenler” adlı televizyon dizisinden alınmış toplam altı bölümden oluşmaktadır. Her bir bölüm katılımcılar tarafından ikişer kez seyredilmiştir. Bölümlerin uzunlukları ve her bölüm ile ilgili katılımcılara yöneltilen sorular aşağıda verilmiştir.

Bölüm 1 (41 saniye): (1) Çağatay ve arkadaşları sizce neyin hazırlığını yapmaktadır? Tahminlerinizi sıralayınız. (2) Çağatay’ın psikolojik durumu hakkında neler söyleyebilirsiniz? Bunu nereden anladınız? (3) Çağatay, beklenen kişi geldiği zaman neden arkadaşlarının ayrılmasını istemiştir? Arkadaşları Çağatay’ın bu teklifini kabul etmediler ve ortamın kalabalık olmasını istediler. Arkadaşlarına göre bu durum neyin göstergesidir? Çağatay ikna olmuş görünüyor mu? (4) Sizce Çağatay gelecek bu kişiyi tanıyor mu? Bunu nereden anladınız?

Bölüm 2 (45 saniye): (5) Sevda’nın geldiği zaman ilk söylediklerini ve tavırlarını, hareketlerini düşününüz. (a) Sevda sizce havalı / kendini beğenmiş bir kız mı? Değilse sizce nasıl bir kişiliğe sahip ve bunu nereden anladınız? (b) Çağatay’a karşı ne hissetmektedir? Neden böyle düşünüyorsunuz? (c) Daha önce orada buluşmak için anlaşmışlar mı? Nasıl anladınız? (d) Sevda sizce ne hissediyor? Mutlu mu? Başka hangi duygular içinde olabilir?

Bölüm 3 (35 saniye): (6) Çağatay sizce ne yapmak istiyor? Bu konuda kararlı görünüyor mu? Sizce yapmak istediği şeyi yapabilecek / söyleyebilecek mi? (7) Sevda sizce memnun görünüyor mu? Sevda’nın durumunu hangi kelimelerle ifade edersiniz? (Şaşkın, üzgün, mutlu, kararsız, sevinçli vs.) (8) Çağatay’ın düzgün cümleler kuramaması neyin göstergesidir?

Bölüm 4 (31 saniye): (9) Mektup kimden gelmiş olabilir? Çağatay mektubu görünce nasıl bir tepki verdi? (10) Sizce Çağatay şimdi ne yapacak?

Bölüm 5 (1 dakika 35 saniye): (11) Mektuptan yaptığınız çıkarımlar nelerdir? O kız kim olabilir? Neden yurt dışında bulunmaktadır? Kız, Çağatay hakkında ne düşünmektedir? Çağatay, mektubu yazan kişi için sizce neler hissetmektedir? (12) Çağatay sizce şimdi ne yapacak? Siz Çağatay’ın yerinde olsanız ne yapardınız?

Bölüm 6 (32 saniye): (13) Sevda’nın ve Çağatay’ın duyguları neler olabilir? Empati yapınız. Sevda’nın son bakışlarından neler anladınız? (14) Siz Sevda’nın ve Çağatay’ın yerinde olsaydınız aynı şeyleri yapar mıydınız? Sizce Çağatay bu davranışında haklı mı?

Çalışmada veri toplamak amacı ile kullanılan ikinci veri toplama aracı katılımcılar tarafından yazılan kompozisyonlardır. Katılımcılardan *yaşamlarında önemli yere sahip bir anıları* hakkında en az 200 sözcükten oluşan bir kompozisyon yazmaları istenmiştir. Kompozisyon yazımı için katılımcılara en az bir saat süre verilmiştir.

Veri Analizi

Öncelikle katılımcıların kişisel bilgileri (cinsiyet, yaş, nereli oldukları, sınıfları ve Seksenler adlı diziyi daha önce seyredip seyretmedikleri) SPSS (Statistical Package For The Social Sciences) programına aktarılarak yüzdelikleri ve frekansları hesaplanmıştır.

Veri analizi süreci içerik analizi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Yıldırım ve Şimşek’e (2011) göre içerik analizinde temel amaç; toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Çalışmada iki dilli öğretmen adaylarının görsel materyale ilişkin yazılı anlatımları ve kompozisyon metinleri içerisinde tespit edilen yanlışlıklar gruplanarak belirli bir düzen içerisinde açıklanmaya çalışılmıştır. Yıldırım ve Şimşek’e (2011) göre çalışma sonucu elde edilen veriler nitel araştırmalarda; (1) verilerin kodlanması, (2) temaların bulunması, (3) kodların ve temaların düzenlenmesi ve (4) bulguların tanımlanması ve yorumlanması olmak üzere 4 aşamada analiz edilir. Çalışmada; (1) öncelikle iki farklı veri toplama aracı kullanılarak elde edilen veriler incelenirken göz önünde bulundurulacak gruplamalar (tema) belirlenmiştir. Söz konusu kodlama

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013



için 3 başlık belirlenmiştir: (a) noktalama yanlışları, (b) ek ve sözcük yazımındaki yanlışlar ve (c) yanlış sözcük seçiminden kaynaklanan yanlışlar. (2) İkinci olarak veriler incelenerek tespit edilen yazım yanlışlarına ilişkin kodlamalar gerçekleştirilmiştir. (3) Excel ve Microsoft Word programları kullanılarak kodlar ve gruplamalar (temalar) düzenlenmiştir. Her bir kodlama ilgili grubun altına eklenmiştir. (4) Son olarak elde edilen bulgular yorumlanarak genellemelere ulaşılmıştır.

Katılımcıların cümle söz dizinlerindeki yanlışlıklar *cümle dizinleri ile ilgili yanlışlar*; çeşitli yanlışlıklardan dolayı anlatılmak istenilen durumu tam olarak karşılamayan ifadeler ise *ifade yanlışları* başlığı adı altında verilmiştir.

Bulgular

Birinci Alt Amaca Yönelik Bulgular

Tablo 3: Katılımcıların Ek ve Kök Yazımlarında Yaptıkları Yazım Yanlışları

Yazım Yanlış İçeren Sözcükler	Doğru Yazımlar
... heyecanlı olduğunu ...	... olduğunun...
Çağataya onu unutmadığ görebiliriz	Çağatay'ın onu unutmadığını
teklif yapmaya düşünüyor.	... yapmayı...
Çağatayı yalnız olmasını istiyor.	Çağatay'ın...
Bence haval değil.	... havalı değil.
Kendine güven olduğu...	... güveni...
... bir araya gelmesinde	... gelmesinden ...
... konuşlarından...	... konuşmalarından...
çağatay'ı bir kızla tanışmasına...	Çağatay'ı bir kızla tanışmaya
... cümle kurmamasın	... cümle kurmamasının...
... kadarı ...	... kadarıyla...
güvenen bir göstergesiydi.	... güvenin/güvenmenin...
... arkadaşlarını bunu	... arkadaşları bunu...
... yalnız olduğunu istiyor.	... olmasını...
sesiz	sessiz
ilan etmeği	ilan etmeyi
... yerinde duramadığından	... yerinde duramadığından
... İçin söyleyemiyor.	... için söyleyemiyor.
... yapamıca	... yapamayacak.
... mektubu yollıyan	... yollayan
... eski bir aşk mektupu olabilir.	... mektubu...
... bekliyecek	... bekleyecek
... çünkü	... çünkü
... söyleyemice	... söyleyemeyecek
... başarıcak	başaracak
birazda ...	biraz da ...
vaz geçecek	vazgeçecek
... söylecek	söyleyecek
... söyleceğini ...	söyleyeceğini
Sevda'nın duyguları ...	Sevda'nın duyguları...
... Sevdaya	Sevda'ya
Çağataya	Çağatay'a
sevdayı	Sevda'yı
sabbretmeyi	sabretmeyi

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013

amaçlı ... ve buda çok komikti. İkisininide dışarıya saldıım. Orada bizi bazı millet vekilleri ... Kardeşim Türkçe’yi yazarken epey ... ayleme doya doya sarıldım. Selanikte çok sıkılmışım. Oraya vardığımda otobus istasyonda kuzenim beni bekliyordu. ... dışarı eylenmeye çıkmıştık. ders olarak şunu çıkartım:	amaçlı ... ve bu da çok komikti. İkisini de dışarıya saldıım. milletvekilleri... Kardeşim Türkçeyi yazarken ... aileme doya doya sarıldım. Selanik’te çok sıkılmışım. Oraya vardığımda otobüs istasyonunda kuzenim beni bekliyordu. ... dışarı eğlenmeye... ders olarak şunu çıkarttım:

İkinci Alt Amaca Yönelik Bulgular

Tablo 4: Katılımcıların Yanlış Sözcük Seçimleri

Yanlış Sözcük Kullanılan Cümleler	Doğru Yazımlar
Sevdaya doğru ne hissettiğini...	Sevda'ya karşı...
... buluşacakları için anlamışlar.	...buluşmak için anlaşımlar.
... ve bu bana özgüvenimi	...ve bu benim özgüvenimi...
sonuçların çıktığını ve...	sonuçların açıklandığını ve...
...duyunca tebrikledi.	... duyunca beni tebrik etti.
Merdivenleri bındığımız için...	Merdivenlerden indiğimiz...

Üçüncü Alt Amaca Yönelik Bulgular

Tablo 5: Katılımcıların Yazılı Anlatımlarında Tespit Edilen Ve Farklı Anlatım Yanlışlıkları İçeren Cümleleri İle Bu Cümlelerin Düzeltilmiş Halleri

Yazılı Anlatımda Eksiklik İçeren Cümleler	Cümlelerin Eksiklikleri Giderilmiş Hâlleri
Bavulumu hazırladıktan sonra ailem beni otobüsün bulunduğu yere getirip ve hep birlikte arkadaşlarımızla orada buluşmuştuk.	Bavulumu hazırladıktan sonra ailem beni otobüsün bulunduğu yere getirip <i>bıraktı</i> ve hep birlikte arkadaşlarımızla orada <i>buluştuk</i> .
Müdüre annemi ve babamı sormam gerektiğini söyledim.	Müdüre, <i>anneme</i> ve <i>babama</i> sormam gerektiğini söyledim.
Karşıma tekrar böyle bir fırsat çıkarda hemen değerlendirip kabul edeceğim.	Karşıma tekrar böyle bir fırsat <i>çıkarsa (bunu)</i> hemen değerlendirip <i>kabul</i> edeceğim.
Eğitim fakültesi öğrencileri Samsun’a davet edildik.	Eğitim <i>fakültesi</i> öğrencileri <i>(olarak)</i> Samsun’a davet edildik.
Biz sizin için onaltı bin Euro harcadık ama siz bir şeyi beğenmiyorsunuz.	Biz sizin için <i>on altı</i> bin <i>euro</i> harcadık ama siz bir şeyi <i>beğenmiyorsunuz</i> .
Son durak’ta Samsun’dan tam kaçıyorken hava alanında size ait bu akşamki seferde yer kapatılmamış cümlesiyle yıkılmıştık.	Son <i>durakta</i> Samsun’dan tam <i>ayrılıyorken</i> <i>havaalanında</i> “Size ait bu akşamki seferde yer ayrılmamış.” cümlesiyle yıkılmıştık.
Babamın rüyasındaki kadar yüksek yazamamış notlar olsamda istediğim bölümü tutturabilecek kadar iyiydi.	Babamın rüyasındaki kadar yüksek notlar <i>alamamış olsam da</i> notlarım istediğim bölümü tutturabilecek kadar iyiydi.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013

Çünkü doğru öğretmen olmak, hayatı insanları anlayabilmek ve öğretmenlik mesleğini sadece iş olarak değil, farklı şekillerdede yararlı olabilmek ve anlamak.	Çünkü doğru öğretmen olmak, hayatı insanları anlayabilmek ve öğretmenlik mesleğini sadece iş olarak (<i>görmek istemiyor</i>), farklı şekillerde <i>de (insanlara)</i> yararlı olabilmek ve (<i>onları</i>) anlamak (<i>istiyordum</i>).
Gümölcine ekonomi bölümünü ilk olarak koyduğumu ve büyük ihtimal kazanacağımı söylemişim.	(<i>Tercihlere ilk olarak</i>) Gümölcine ekonomi bölümünü <i>yazdığımı</i> ve büyük <i>ihtimalle</i> orayı kazanacağımı söylemişim.
... ve artık selanik pedagojik üniversitesinin öğrencisi olduğumu söyledi.	... ve artık <i>Selanik (Aristo) Üniversitesi (Pedagoji bölümünün)</i> öğrencisi olduğumu söyledi.
Hem ilgi gösterip hem de başlarına dokunuyordum.	(<i>Çocuklara</i>) hem ilgi <i>gösterip/gösteriyor</i> hem de (<i>onların</i>) başlarına dokunuyordum.
Onlarla zaman geçirip tanımaya çalıştım.	Onlarla zaman <i>geçirip (onları)</i> tanımaya çalıştım.
Başka bir ülkeye gitmem bana yeni insanlar bir araya getirdi.	Başka bir ülkeye gitmem beni yeni insanlarla bir araya getirdi.
Yabancı yerlerde, yabancı kişiler ile (çocuk olmaları dahil) hiç bir zaman sıcak davranıp bir yerlerine dokunmamalıyız.	Yabancı yerlerde, yabancı <i>kişilere / kişilerin (çocuklar dahil)</i> hiç bir zaman sıcak davranıp bir yerlerine dokunmamalıyız.

Dördüncü Alt Amaca Yönelik Bulgular

Katılımcıların seyrettikleri toplam 4 dakika 65 saniye ve 6 bölümden oluşan görüntülere ilişkin soruların içeriğinde bulunan toplam 14 tane *tahmin ve kişilik analizi* sorusu aşağıda verilmiştir:

(1) Çağatay ve arkadaşları sizce neyin hazırlığını yapmaktadır? (2) Çağatay ikna olmuş görünüyor mu? (3) Sizce, Çağatay gelecek bu kişiyi tanıyor mu? (4) Sevda sizce kendini beğenmiş/havalı bir kız mı? (5) Sizce, Sevda, Çağatay'a karşı ne hissetmektedir? (6) Daha önce orada buluşmak için anlaşmışlar mı? (7) Sevda sizce mutlu mu? (8) Sizce, Çağatay ne yapmak istiyor? (9) Çağatay bu konuda kararlı görünüyor mu? (10) Mektup kimden gelmiş olabilir? (11) Sizce, Çağatay sizce ne yapacak? (12) Mektubu yazan kişi neden yurtdışında bulunmaktadır? (13) Çağatay mektubu yazan kişi hakkında sizce neler hissetmektedir? (14) Sizce, Çağatay şimdi ne yapacak?

Katılımcıların yukarıdaki sorulara verdikleri yanıtların doğru-yanlış değerlendirmeleri tablo 6'da gösterilmiştir:

Tablo 6: Katılımcıların Seyrettikleri Görsel Materyale İlişkin 14 Adet Tahmin ve Kişilik Analizi Sorusuna Verdikleri Yanıtların Doğru-Yanlış Dağılımı

Yanıtlar	Frekans	Yüzde
Doğru	203	80,55
Yanlış	49	19,44
Toplam	252	100

Tablo 6'da görüldüğü üzere katılımcılar tarafından görsel materyale ilişkin verilen yanıtların %80,55'i (203 yanıt) doğru; %19,44'ü (49 yanıt) ise yanlıştır. Katılımcıların seyrettikleri görsel materyali genel olarak doğru yorumladıkları ve görsel materyal ile ilgili yapmış oldukları tahminlerde isabet oranlarının yüksek olduğu söylenebilir.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013

Bölüm 1: Katılımcıların 41 saniyelik video görüntüsüne ilişkin sorulara verdikleri yanıtlar bu bölümde aktarılmıştır. Birbirine yakın cevapların sadece bir tanesi örnek olarak verilmiştir. Katılımcıların yanıtlarında bulunan yazım, noktalama ve imla yanlışlıkları giderilmiştir. Anlatım bozuklukları bulunan cümleler değiştirilmeden verilmiştir. Video seyredildiği zaman; Çağatay adlı karakterin çok heyecanlı olduğu, özenli giyindiği, bir bayan ile buluşmaya hazırlandığı ve beklediği kişiye değer verip onu sevdiği anlaşılmaktadır.

Tablo 7: Katılımcıların “*Çağatay (ve arkadaşları) sizce neyin hazırlığını yapmaktadır? Tahminlerinizi sıralayınız.*” Yönergesine Verdikleri Yanıtlar

Bir buluşmanın hazırlığını yapıyorlar.	Bir kız ile buluşmak için hazırlanıyor.
Çağatay’ın bir kız ile buluşmasının hazırlığı yapılıyor.	Sevdiği kızla buluşmaya hazırlanıyor ve ona onu sevdiğini söyleyecek.
Çağatay ve arkadaşlarının bulunduğu mekânda, Çağatay bir kızla buluşacak.	Çağatay galiba sevgilisiyle ilk buluşmasına hazırlanıyor.
Çağatay ve arkadaşları, Çağatay’ı bir kızla tanışmasına hazırlıyorlar. Çağatay tabi ki bu durumda çok heyecanlı görünüyor.	Çağatay’ın yapmış olduğu hazırlık aslında bir kız arkadaşıyla bir araya gelmesinde kaynaklanıyor.

Tablo 8: Katılımcıların “*Çağatay Psikolojik Durumu Hakkında Neler Söyleyebilirsiniz? Bunu Nereden Anladınız?*” Yönergesine Verdikleri Yanıtlar

Çağatay’ın heyecanlı olduğunu her hareketinden ve ellerini nereye koyacağını bilememesinden anlıyoruz.	Kendine güveni olduğu söylenemez. Bütün bunlar yüzünden ve vücut hareketlerinden anlaşıyor.
Çok heyecanlı görünüyor. Nasıl davranması gerektiğini bilmiyor gibi.	Çok heyecanlı ve sinirliydi; bunu konuşmasından anlıyoruz.
Bence psikolojik durumu hiç iyi değil. Nasıl davranması gerektiğini bilemiyor. Adeta heyecandan titriyor.	Çağatay aslında sevimli birisi. Ama düşüncelerinden ve verdiği tepkilerden anlaşıyor ki biraz saf birisi.
Çok heyecanlıydı; ne yapacağını bilmiyordu. Sürekli nefes alıp veriyordu.	Çok heyecanlı, elini sabit olarak bir yerde tutamıyor.

Tablo 9: Katılımcıların “*Çağatay, beklenen kişi geldiği zaman neden arkadaşlarının ayrılmasını istemiştir? Arkadaşları Çağatay’ın bu teklifini kabul etmediler ve ortamın kalabalık olmasını istediler. Arkadaşlarına göre bu durum neyin göstergesidir? Çağatay ikna olmuş görünüyor mu?*” Yönergesine Verdikleri Yanıtlar

Kalabalık olması lazım ki daha etkili olsun, sevgisini herkesin önünde söyleyebilmesi daha iyidir. Evet ikna olmuş görünüyor.	Arkadaşlarına alay konusu olmaması için onların ayrılmasını istemiştir. Kalabalık, arkadaşlarına göre kendinden emin olduğunun göstergesidir. Evet, ikna olmuştur.
Kız arkadaşı ile daha rahat bir ortamda bulunmaları için.	Ortamın kalabalık olması arkadaşlarına göre daha etkili olacaktır. Ve sonunda Çağatay ikna oluyor.
Arkadaşlarının ayrılmasını isteme sebebi, buluşacağı kız arkadaşlarıyla yalnız kalmasıdır. Evet, ikna olmuş benziyor.	Ortamın kalabalık olması aşkını ilan ederken kendine güvendiğini gösterir.
Arkadaşlarını istemedi çünkü bu ilk buluşmasıdır.	Çağatay ikna olmuş gibi görünüyor cevap vermiş olmasa da. Çünkü bir şey demedi.
Arkadaşlarına göre kalabalık önünde evlenme	Kalabalık önünde konuşmak Çağatay’ın

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013

teklifi etmek sevgi göstergesidir.	kendine ne kadar güveni olduğunu göstermek için iyi bir yöntemdir.

Tablo 10: Katılımcıların “Sizce Çağatay bu gelecek kişiyi tanıyor mu? Bunu nereden anladınız?” Yönergesine Verdikleri Yanıtlar

Bence tanıyor. Tanımasa bu kadar heyecanlı ve o kişiye karşı duygularla dolu olmazdı.	Tanıyor, sinirli ve heyecanlı olduğundan.
Tanımıyor. Heyecanlı olduğundan anlıyoruz.	Evet, onu tanıyor çünkü onu sevdiğini ilan edecektir.
Evet, tanıyor çünkü buluşacakları için anlaşımlar.	Çağatay bence bu gelecek kişiyi tanımıyor. Çünkü tanıyor olsaydı o kadar heyecanlı olmazdı.
Evet, tanıyor, ismini söyledi. Bundan dolayı kolay anlaşıldı.	Gelecek kişiyi tanımıyor. İlk buluşması olduğu görülüyor. Özel hazırlanmış ve <i>beni beğenecek mi?</i> diye soruyor.
Tanıyor, çünkü onunla buluşacak.	Gelecek kişiyi tanımıyor. Bunu heyecanlı olmasından ve kızın ismini söylemiyor, ona <i>kız</i> olarak hitap ediyor.

Bölüm 2: Katılımcıların 45 saniyelik video görüntüsüne ilişkin sorulara verdikleri yanıtlar bu bölümde aktarılmıştır. Birbirine yakın cevapların sadece bir tanesi örnek olarak verilmiştir. Katılımcıların yanıtlarında bulunan yazım, noktalama ve imla yanlışlıkları giderilmiştir. Anlatım bozuklukları bulunan cümleler değiştirilmeden verilmiştir. Görüntüde; Çağatay’ın buluşacağı kişinin geldiği, güler bir yüz ile sıcak bir selamlama yaptığı, biraz geç kaldığı için Çağatay’dan özür dileği ve ikilinin konuşmak için masaya oturdukları görülmektedir.

Tablo 11: Katılımcıların “Sevda’nın ilk geldiği zaman söylediklerini ve tavırlarını, hareketlerini düşününüz. Sevda sizce havalı / kendini beğenmiş bir kız mı? Değilse sizce nasıl bir kişiliğe sahip ve bunu nereden anladınız?” Yönergesine Verdikleri Yanıtlar

Hayır, hiç havalı birisi değil; aksine çok tath, alçakgönüllü bir kız.	Bence kendini beğenmiş değil, Çağatay’a arkadaş gözü ile bakan normal bir kız.
Havalı bir kız değildir. Sakin, sessiz ve sevimli bir kızdır.	Sevda havalı bir kız; çünkü randevusuna geç kaldı.
Sevda gayet zarıf, masum bir kız. Kesinlikle kendini beğenmiş bir kız değil.	Havalı bir kız değil; çünkü geldiğinde geç kaldığı için özür diledi ve insan gibi oturdu.
Sempatik bir kıza benziyor. Bunu konuşma şeklinden anladım.	Bence kendine güveni olan bir kız. Bunu konuşma şeklinden anlıyoruz.

Tablo 12: Katılımcıların “Sizce Sevda, Çağatay’a karşı ne hissetmektedir? Neden böyle düşünüyorsunuz?” Yönergesine Verdikleri Yanıtlar

Bence şu an Çağatay’ı arkadaşı olarak görüyor. Ne konuşacaksak bitse de gitsek gibi davranıyor.	Bunu bilemeyiz, çünkü duygusal olarak bir şey belli etmiyor.
Kızın Çağatay’a karşı boş olduğunu düşünüyorum; çünkü bakışlarında başka bir anlam göremedim.	Bence Çağatay Sevda’ya sempatik geliyor.
Bence Çağatay’a karşı bir şey hissetmiyor. Onu arkadaşı gibi görüyor.	Çağatay’ın ona baktığı gözle ona bakmıyor. Ne konuşacaklarını bile bilmiyor. Sakince

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013

Çağatay’a karşı arkadaşlık duygusu oturuyor. Stresli değil. Hiçbir şey hissetmiyor, sadece saygısından hissediyor. Aşkla, heyecanla bakmıyor. Çok dolayı onu dinlemeyi kabul ediyor. Çok sakın, rahat bir şekilde davranıyor.

Tablo 13: Katılımcıların “*Daha önce orada buluşmak için anlaşmışlar mı? Nasıl anladınız?*” Yönergesine Verdikleri Yanıtlar

Evet, kız geç kaldığını söylüyor. Yani anlaşmışlar.	Evet, daha önce buluşmak için anlaşmışlar. Çünkü Sevda geldiğinde geç kaldığını söylüyor.
Evet, anlaşmışlar. “Ne konuşacaktık?” sözlerinden anlıyoruz.	Evet, anlaşmışlar; çünkü geç kaldığı için mahcup oldu.
Evet anlaşmışlar; çünkü Çağatay kızı bayağı bir süredir bekliyor.	Evet, anlaşmışlar. Bunu giyim tarzlarından anlıyoruz.

Tablo 14: Katılımcıların “*Sevda sizce ne hissediyor? Mutlu mu? Ya da başka hangi duygular içinde olabilir?*” Yönergesine Verdikleri Yanıtlar

Sevda bence onu neyin beklediğinden haberi olmamasıyla beraber gayet mutlu görünüyor. Sevda aslında hiçbir şey hissetmiyor, Çağatay’ın bu hallerini şaşkın bir şekilde izliyor.	Sevda heyecanlıydı ama bunu Çağatay’a göstermiyordu. Sevda mutlu görünüyor ama biraz da tedirgin bence.
Sevda’nın hislerini pek anlayamadım. Özel bir şey hissetmiyor sanki.	Sevda, Çağatay’ın ona ne söyleyeceğinin merakı içinde.
Sevda oraya Çağatay tarafında neden davet edildiğini merak ediyor.	Ne mutlu ne de mutsuz. Çağatay’ın söyleyeceğini bekliyor.

Bölüm 3: Katılımcıların 35 saniyelik video görüntüsüne ilişkin sorulara verdikleri yanıtlar bu bölümde aktarılmıştır. Birbirine yakın cevapların sadece bir tanesi örnek olarak verilmiştir. Katılımcıların yanıtlarında bulunan yazım, noktalama ve imla yanlışlıkları giderilmiştir. Anlatım bozuklukları bulunan cümleler değiştirilmeden verilmiştir. Görüntüde; Çağatay ve Sevda bir masada oturmakta, Çağatay kekeleyerek bir şey söylemek istediğini belirtmektedir. Sevda biraz merak biraz da şaşkınlıkla konuşmadan Çağatay’a bakmaktadır. Çağatay cebinden bir yüzük çıkartır. Sevda’nın çok heyecanlandığı görülür. Çağatay yere diz çöker ve “Sevda” diye seslenir.

Tablo 15: Katılımcıların “*Çağatay sizce ne yapmak istiyor? Bu konuda kararlı görünüyor mu? Sizce yapmak istediği şeyi yapabilecek / söyleyebilecek mi?*” Yönergesine Verdikleri Yanıtlar

Çağatay, Sevda’ya evlenme teklif etmeye çalışıyor. Bunda kararlı görünüyor. Bence yapabilecek.	Çağatay evlenme teklifi yapmaya çalışıyor. Bence söyleyemeyecek.
Evlenme teklif etmeye çalışıyor. Ama heyecanı onu yiyip bitirmiş.	Evlenme teklifi yapmaya çalışıyor, heyecanlı olduğu için söyleyemiyor ama bence sonunda söyleyebilecek.
Evlenme teklifi yapacak. Biraz zorlanmış olsa da heyecanlansa da ben kararlı olduğumu hissediyorum.	Evet, kararlı görünüyor. Ama bence söyleyemeyecek.
Bence ne kadar kararlı da görünse heyecandan istediklerini söyleyemeyecek.	Evlenme teklif etmek istiyor. Bunu sözleri ile söyleyemiyor, yüzüğü gösteriyor.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013

Tablo 16: Katılımcıların “Sevda sizce memnun görünüyor mu? Sevda’nın durumunu hangi kelimelerle ifade edersiniz? (Şaşkın, üzgün, mutlu, kararsız, sevinçli vs.)” Yönergesine Verdikleri Yanıtlar

Sevda memnun görünüyor. Evlenme teklifini beklermiş gibi bir hali var. Bu durumdan memnun. Evet, Sevda teklifi sabırsızlıkla duymak istiyor. Aynı zamanda çok heyecanlı. Sevda’nın duygulandığını görüyoruz. Hem mutlu hem de heyecanlı. Sevda evlenme teklifini biliyormuş gibi davrandı. Gözleri <i>hadi söyle</i> diye bir cümle kuruyor.	Sevda çok şaşkın, mutlu ve sevinçli görünüyor. Sevda çok sevinçli. Uzun zamandır duymak istediği bir şeyin heyecanını yaşıyor. Çok mutlu. Çağatay’ın elinde yüzüğü görünce çok duygulanıyor. Gayet mutlu. Yüzüğü görünce şaşırdı ama mutlu görünüyordu.

Tablo 17: Katılımcıların “Çağatay’ın düzgün cümleler kuramaması neyin göstergesidir?” Yönergesine Verdikleri Yanıtlar

Heyecanlı olduğu için düzgün cümle kuramıyor. Heyecan göstergesidir. Gelecek cevaptan hiç emin değil. Ya da kendisi çok heyecanlı bir insan.	Sevda’ya karşı neler hissettiğinin göstergesidir. Onu ne kadar çok sevdiğini gösteriyor. Çağatay’ın düzgün cümleler kuramamasının göstergesi onun çok heyecanlı olmasıdır. Bu reddedilmekten korktuğunu gösteriyor.

Bölüm 4: Katılımcıların 31 saniyelik video görüntüsüne ilişkin sorulara verdikleri yanıtlar bu bölümde aktarılmıştır. Birbirine yakın cevapların sadece bir tanesi örnek olarak verilmiştir. Katılımcıların yanıtlarında bulunan yazım, noktalama ve imla yanlışlıkları giderilmiştir. Anlatım bozuklukları bulunan cümleler değiştirilmeden verilmiştir. Görüntüde; Çağatay Sevda’ya söylemek üzere olduğu cümlesini tamamlamak üzereyken içeriye postacı girer. Ve Çağatay’ın eline bir mektup verir. Çağatay gönderene bakar. Gönderen bir kadındır. Çağatay büyük bir şaşkınlık içindedir. Postacı gider. Sevda Çağatay’a “Ne diyordun sen?” diye sorar.

Tablo 18: Katılımcıların “Mektup kimden gelmiş olabilir? Çağatay mektubu görünce nasıl bir tepki verdi?” Yönergesine Verdikleri Yanıtlar

Eski eşinden gelmiş olabilir. Mektubu görünce şaşırdı, üzüldü. Mektup Seçil adlı bir kızıdan gelmiş. Kız Çağatay’ın eski sevgilisi olabilir. Mektubu görünce Çağatay’ın yüz ifadesi değişti. Çağatay mektubu görünce dilini yutmuş gibi oldu ve hiçbir şey söyleyemedi. Çağatay ile ortak bir geçmişi olan bir kişiden gelmiştir.	Çağatay mektubu görünce yüzü asıldı. Donup kaldı. Çok üzgün görünüyordu. Bence mektup Çağatay’ı eskiden bırakıp Almanya’ya giden eski sevgilisinden gelmiş olabilir. Şaşkınlık hissetti. Eski bir aşk mektubu olabilir. Çağatay’ın eski eşinden geldiğini düşünüyorum. Çok hüznüldü.

Tablo 19: Katılımcıların “Çağatay sizce şimdi ne yapacak?” Yönergesine Verdikleri Yanıtlar

Bence evlenme teklifinde bulunmayacak. Evlenme teklifi yapamayacak.	Bence Sevda’ya açılmaktan vazgeçecek. Bence Çağatay bu durum üzerinde biraz düşünmeye ihtiyaç duyacak.
Evlenme teklifini erteleyecek ve kıza onu sevdiğini söylemeyecek. Mektubu okuyacak.	Bence mektuptan etkilenecek ve evlenme teklifine devam etmeyecek. Kararından vazgeçecek.

Bölüm 5: Katılımcıların 1 dakika 35 saniyelik video görüntüsüne ilişkin sorulara verdikleri yanıtlar bu bölümde aktarılmıştır. Birbirine yakın cevapların sadece bir tanesi örnek olarak verilmiştir. Katılımcıların yanıtlarında bulunan yazım, noktalama ve imla yanlışlıkları giderilmiştir. Anlatım bozuklukları bulunan cümleler değiştirilmeden verilmiştir. Görüntüde; Çağatay müsaade isteyerek arka tarafa geçer. Sevda’nın yüzünden şaşkınlık ve hayal kırıklığı okunmaktadır. Çağatay mektubu okur. Mektup kendisini unutmadığını ve bir gün geri dönmek istediğini söyleyen ve şimdi Almanya’da bulunan eski sevgilisinden gelmektedir. Çağatay mektubu okuduktan sonra Sevda’nın masasına doğru gelir. Bir şeyler söyleyeceği bellidir.

Tablo 20: Katılımcıların “Mektuptan yaptığınız çıkarımlar nelerdir? O kız kim olabilir? Neden yurtdışında bulunmaktadır? Kız, Çağatay hakkında ne düşünmektedir? Çağatay, mektubu yazan kişi için sizce neler hissetmektedir?” Yönergesine Verdikleri Yanıtlar

O kız, Çağatay’ın çok eskiden beri tanıdığı ve yurt dışına çıkmak zorunda kalan birisi. İhtilal nedeniyle gitmiş. Çağatay da onu çok sevmektedir.	Kız iş nedeni ile yurtdışına çıkmak zorunda kalmış. Çağatay’a karşı derin duygular besliyor. Çağatay çok duygulanıyor.
Çağatay’ın eski sevgilisi ve ihtilal yüzünden göç etmiş. Çağatay için bu kızın çok önemli olduğunu düşünüyorum.	Kız kendi isteği ile uzaklarda değil. Çağatay’ın yalnız olmasını diliyor. Yakında dönmeyi düşünüyor. Çağatay’ın da hayalleri var gibi.
Çağatay mektubu görünce, tekrar ona olan sevgisi canlanıyor.	Çağatay bu durumda çok karışık duygular içinde bulunuyor.
Çağatay iletişim olmadığı için kızın kendisini unuttuğunu sanıyor.	Çağatay onu unutmamıştır, bunu görebiliyoruz.
Çağatay’ın üzgün bakışlarından onu sevdiğini çıkarttım.	Çağatay’ın onu görmek istediği çok açık ve net. Kız da geri dönmek istiyor.

Tablo 21: Katılımcıların “Çağatay sizce şimdi ne yapacak? Ve siz Çağatay’ın yerinde olsanız ne yapardınız?” Yönergesine Verdikleri Yanıtlar

Çağatay’ın akli epey karışmış görünüyor. Ama mektup sahibine karşı bir şeyler besliyorsa Sevda’ya evlenme teklif etmemeli. Yerinde olsam ben böyle yapardım.	Bence evlenme teklifinde bulunmayacak. Çok zor bir durumda. Ben olsam ne yapacağımı bilemezdim ve düşünmek için oradan çeker giderdim.
Ne yapacağını bilmiyorum ancak yerinde olsam o mektubun sahibini düşünür ve ona göre karar verirdim.	Evlenme teklifi yapmayacak ve mektubu yazan kişiyi bekleyecek. Ben olsam da öyle yapardım.
Çağatay bu durumda düşünmek için yalnız kalmak isteyecek. Duygularını kontrol edecek. Ben de böyle yapardım.	Çağatay o kadar yıl unutamadığı kıza geri dönecek galiba ben de onu yapardım.
Çağatay kararından vazgeçecek gibi görünüyor. Ben olsam kalbimin sesini	Bence Sevda ile evlenecek ve diğer kız hatıra olarak kalacak.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013

dinlerim. Çağatay ikisi arasında kalacak ve seçimi Seçil'den yana kullanacak.	Çağatay Sevdâ'ya evlenme teklifi etmeyecek. Ben olsam ne yapardım bilmiyorum.

Bölüm 6: Katılımcıların 32 saniyelik video görüntüsüne ilişkin sorulara verdikleri yanıtlar bu bölümde aktarılmıştır. Birbirine yakın cevapların sadece bir tanesi örnek olarak verilmiştir. Katılımcıların yanıtlarında bulunan yazım, noktalama ve imla yanlışlıkları giderilmiştir. Anlatım bozuklukları bulunan cümleler değiştirilmeden verilmiştir. Görüntüde; Çağatay düşünceli bir şekilde Sevdâ'ya sonra konuşalım mı diye sormakta, Sevdâ ise umut dolu bakışlarını karamsar bir yüz ifadesi ile değiştirdikten sonra kalkıp gitmektedir. Arkadaşları ise Çağatay'a tepki verirler.

Tablo 22: Katılımcıların “*Sevdâ'nın ve Çağatay'ın duyguları neler olabilir? Empati yapınız. Sevdâ'nın son bakışlarından neler anladınız?*” Yönergesine Verdikleri Yanıtlar

Son bakışları Sevdâ'nın hayal kırıklığını ve kırgınlığını ifade ediyor. Çağatay'ın kafası çok karışık ve üzgün. Sevdâ'nın sinirleri bu yaşadıklarından ötürü bozulmuş bir halde. Sevdâ büyük bir hayal kırıklığına uğradı. Çağatay'ın aklı karışmış bir halde. Son bakışlarında kızgınlığı ve belki onu geri döndürür anlamı veriyor. İkisinin de duyguları çok karışık. Çağatay eski sevgilisini unutamamış. Sevdâ ise çok hüznüdür. Son bakışlarında çok kızgın bakar.	Sevdâ üzgün ve karamsarlığa kapılmış bir halde. Çağatay da aynı şekilde. Ne söyleyeceğini bilmiyor. Son bakışlarında Çağatay'a olan öfkesini anlıyorum. Sevdâ beklediği teklifi alamayınca gözleri doldu, üzüldü. Çağatay kararsız. Sevdâ son bakışları ile <i>sen hiçbir şey hak etmiyorsun</i> demek istedi. Sevdâ'nın son bakışlarından Çağatay'ı affetmeyeceğini anladık.

Tablo 23: Katılımcıların “*Siz Sevdâ'nın yerinde olsaydınız aynı şeyi mi yapardınız? Ve Aynı şekilde Çağatay'ın yerinde olsaydınız aynı şeyi yapar mıydınız? Sizce Çağatay bu davranışında haklı mı?*” Yönergesine Verdikleri Yanıtlar

Sevdâ'nın yerinde olsam o mektubun kime ait olduğunu sorardım. Çağatay'ın yerinde olsam kesinlikle aynı şeyi yapardım. Çok haklı çünkü mektubu okuyunca hâlâ diğer kıza karşı bir şeyler hissediyor anlamına gelir. Sevdâ'nın yerinde olsam aynı şeyi yapardım ancak Çağatay'ın yerinde olsam yapmazdım. Haklı değil; çünkü duygularının apaçık olması gerekiyordu.	Sevdâ'nın yerinde olsam aynı şeyleri yapardım. Ama kızarmıyordum bilmiyorum. Çağatay bence tüm davranışlarında haklı. Ben de aynı şeyleri yapardım.
Ben Çağatay'ın Sevdâ ile oyun oynamış gibi olduğunu düşünüyorum. Çağatay eski sevdiğini unutmadı ise Sevdâ'ya açıkça bunu söylemesi gerekiyor.	Sevdâ'nın yerinde olsam kesinlikle çok kırılırdım. Sonuçta Sevdâ'nın duyguları ile oynadı gibi. Bir taraftan da Çağatay haklı görünüyor. Eski sevdiğini unutmamış ve kafası karışık. Çağatay yalnız kalmalı ve düşünmesi gerekiyor.
Sevdâ'nın yerinde olsam Çağatay'a neler olduğunu sorardım. Çağatay'ın yerinde olsam nazik bir dille sonra konuşmamız gerektiğini anlatırdı. Bence çok da haklı değil.	Sevdâ'nın yerinde olsam aynı şekilde kalkar giderdim. Çağatay için haklı veya haksız olduğuna ben karar veremem. Hayır, öyle kolay gitmezdim. Açıklama beklerdim. Aynı şeyi yapmazdım. Birisi seviyorsa ne kadar zaman geçse de hep beklerdim. Başkası ile gönül eğlendirmezdim. Hayır, haklı değil.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013

Sonuç

Yunanistan’da yaşayan iki dilli öğretmen adayları üzerinde gerçekleştirilen çalışmada elde edilen sonuçlar aşağıda maddeler halinde verilmiştir:

a. İki dilli öğretmen adayları Türkçe sözcüklere getirilen eklerin yazımlarında ciddi sorunlar yaşamaktadırlar. Özel adlardan sonra getirilen ekler için kullanılan kesme işareti (Çağataya, Selanikte, Sevdayı vb.); özellikle gelecek zamanın hem olumlu hem olumsuz biçimi başta olmak üzere zaman eklerinin yazımlarında (söylcek, söyleyemicek) sıkça yanlışlıklar yaptıkları belirlenmiştir.

b. İki dilli öğretmen adaylarının yaptıkları yazım yanlışlarının bir kısmının yazılı dil ile konuşma dilini ayırt edememekten kaynaklandığı belirlenmiştir. Selanik’te yaşayan azınlık Türkleri genellikle *aile* sözcüğünü *ayle* olarak telaffuz etmektedir. Bu durum katılımcıların yazılı ifadelerine yansımıştır. *Yapamıcak* (*yapamayacak*), *yollıyan* (*yollayan*), *söylcek* (*söyleyecek*), *söylceğini* (*söyleyeceğini*) sözcükleri yazılı dil ile konuşma dilinin iki dilli öğretmen adayları tarafından ayırt edilemediğinin örnekleri arasında sayılabilir.

c. İki dilli öğretmen adayları birleşik eylemlerin yazımlarında sorun yaşamaktadırlar. *Vaz geçecek* (*vazgeçecek*), *sabbretmeyi* (*sabretmeyi*), *gör ebiliriz* (*görebiliriz*) *ilan etmeği* (*ilan etmeyi*), *tebrikledi* (*tebrik etti*) vb.

ç. Katılımcıların sert sessiz yumuşaması ve sessiz benzeşmesine ilişkin yazım yanlışlıkları tespit edilmiştir. *Amacı* (*amaçlı*), *mektupu* (*mektubu*) vb.

d. Katılımcıların büyük harflerin yazımına ilişkin oldukça fazla yanlışlık yaptıkları belirlenmiştir. *Ramazan bayramı gelip çatmıştı*, *selanik aristo üniversitesinin*, *diğer günlerimizi romada geçirdik* vb.

e. Katılımcıların bulunma hâl eki ile bağlaç olan *de* lerin yazımında çok sık bir biçimde yanlışlıklar yaptıkları tespit edilmiştir. *İnişimizide* (*inişimizi de*), *buda çok komikti* (*bu da çok komikti*), *onlarında* (*onların da*) vb.

f. İki dilli öğretmen adaylarının sözcük seçimlerinde yanlışlıklar yaptıkları belirlenmiştir. *Sevda’ya doğru ne hissettiğini* (*Sevda’ya karşı*), *buluşacakları için anlamışlar* (*anlaşmışlar*), *sonuçların çıktığını* (*açıklandığını*), *Samsun’dan tam kaçıyorken* (*ayrılıyorken*), *otobüsü alıp İskeçe için yola çekildik* (*otobüse binip İskeçe’ye doğru yola koyulduk*) vb.

g. İki dilli öğretmen adaylarının özellikle bağlı cümlelerin yazımlarında anlatım bozuklukları, zaman ve tamlama eklerinin yazımlarında yanlışlıklar yaptıkları tespit edilmiştir. *Geri dönceklerini umdum*; *uyuma vaktimiz gelmiş ben de bu çocuklarla hep birlikte uyuduk*; *siz bir şeyi beğenmiyorsun*; *bu çok güzel manzara seyrettik* (*manzarayı*); *ve artık Selanik pedagojik üniversitesinin öğrencisi olduğumu* (*ve artık Selanik Aristo Üniversitesinin ...*); *yüksek notlar yazamamış olsam da* (*alamamış*) vb.

h. Katılımcıların görsel materyalleri yorumlarken birbirleri ile çelişen ifadeler kullandıkları tespit edilmiştir:

Katılımcıların *Sizce Çağatay bu gelecek kişiyi tanıyor mu? Bunu nereden anladınız?* soru yönergesine verdikleri cevaplar arasında aşağıdaki örneklerde çelişkili ifadeleri görülmektedir:

“Evet, tanıyor, ismini söyledi. Bundan dolayı kolay anlaşıldı.”

“Gelecek kişiyi tanımıyor. ... Kızın ismini söylemiyor, ona kız olarak hitap ediyor.”

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013



Katılımcıların *Sevda'nın ilk geldiği zaman söylediklerini ve tavırlarını, hareketlerini düşündünüz. Sevda sizce havalı / kendini beğenmiş bir kız mı?* soru yönergesine verdikleri cevaplar arasında çelişkiler görülmektedir:

“Sevda havalı bir kız; çünkü randevusuna geç kaldı.”

“Hayır, hiç havalı birisi değil; aksine çok tatlı, alçakgönüllü bir kız.”

1. Katılımcılar görsel materyallerde seyrettikleri kişilerin psikolojik durumlarını yorumlarken dikkatle seyrettiklerini belli eden isabetli yorumlarda bulunmuşlardır.

“Çağatay'ın heyecanlı olduğunu her hareketinden ve ellerini nereye koyacağını bilememesinden anlıyoruz.”

“Evlenme teklifi yapacak. Biraz zorlanmış olsa da heyecanlansa da ben kararlı olduğumu hissediyorum.”

“Evet, Sevda teklifi sabırsızlıkla duymak istiyor. Aynı zamanda çok heyecanlı.”

İ. Katılımcıların seyrettikleri görsel materyalleri yorumlama konusunda başarılı oldukları tespit edilmiştir. Katılımcıların seyrettikleri görsel materyale ilişkin olarak kendilerine sorulan 14 adet geleceğe yönelik tahmin ve kişilik analizi içeren soruyu %80,55 (203 yanıt) oranında doğru cevaplamışlardır. Katılımcılar sadece seyrettikleri görüntüleri yorumlayarak dizi oyuncularının kişilik analizlerini doğru bir şekilde gerçekleştirebilmişlerdir.

Öneriler

İki dilliğin, literatürde bulunan çok sayıda tanımindan hangisi göz önüne alınırsa alınsın, yaşam içerisinde bu durum ile yüzleşen bireyler için oldukça zor ve karmaşık bir durum olduğu söylenebilir. İki dilli bireyler genel olarak Almanya'da ve Yunanistan'da yaşayan Türkler gibi farklı ve ötekileştirilmiş bireyler olarak yaşamlarını sürdürmektedirler. Örneğin Yunanistan'da azınlık statüsünde bulunan Türklerin eğitim durumları ile ilgili sorunlar tam anlamı ile hâlâ çözülebilmemiş değildir. Yunanistan'ın çeşitli bölgelerinde bulunan azınlık okullarına öğretmen yetiştirmek amacı ile 1968 yılında kurulan Selanik Özel Pedagoji Akademisi (SÖPA) 31.08.2013 yılında çeşitli nedenlerle kapatılmıştır. Bu akademinin kapatılması ile oluşan boşluk 2011-12 eğitim öğretim yılında Selanik Aristo Üniversitesi Pedagoji Bölümüne 21 ve 2012-13 eğitim öğretim yılında ise 18 azınlık Türk öğrencisi alınarak kapatılmaya çalışılmıştır. Sonuç olarak iki dilli birey olmak ve özellikle başka baskın kültürlerin içerisinde yaşamak çeşitli zorluklarla karşılaşmak anlamına gelmektedir.

İki dilli olup farklı ülkelerde yaşayan Türk azınlıkların ana dillerinde yeterli eğitim alabilmeleri veya üniversite sonrasında kendi ana dillerinde akademik eğitim imkânlarına ulaşabilmeleri hem kendi kültürleri ve dilleri ile olan bağlarının kopmaması hem de o ülkelerde yaşayan gelecek nesiller için oldukça önemli görülebilir. Bu bağlamda üniversiteler arası anlaşmalarla farklı ülkelerde yaşayan bireylere yönelik ana dil eğitimi verilmesinin oldukça önemli bir adım olduğu söylenebilir.

KAYNAKÇA

- ALKAYA, Ercan. (2007). İki Dillilik Ve Rusçadan Tatar Türkçesine Geçen Kavram Tercümeleri, Turkish Studies / Türkoloji Araştırmaları Volume 2/2 Spring
- AYTEMİZ, Aydın. (2000). “Almanya'da Türkçe” Avrupa'da Yaşayan Türk Çocuklarının Ana Dil Sorunları Toplantısı. Atatürk Kültür, Dil Ve Tarih Yüksek Kurumu TDK Yayınları, sayı: 734, s:87

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013



- BIRNEY, Betty. (2002). Bilingualism, The Linguistic Society of America, Washington. <http://www.linguisticsociety.org/files/Bilingual.pdf>
- BAKER, Colin. (2001). "Second language Acquisition and learning". Foundations of Bilingual Education and Bilingualism. Clevedon, GBR: Multilingual Matters Ltd. 109-134.
- BLOOMFIELD, Leonard. (1933). Language, George Allen & Unwin Ltd., Chicago.
- BRUCK, M. (1982). Language impaired children's performance in an additive bilingual education program. Applied Psycholinguistics, Vol. 3, No.1, pp. 45-60.
- BUTLER, G. Yuko., Hakuta, Kenji. (2004). Bilingualism and Second Language Acquisition, The Handbook of Bilingualism, Blackwell Publishing.
- CENGİZ, Koray., Türk Hüseyin. (2009). Hatay'da İki Dillilik Ve İki Dillilikten Kaynaklanan Dil Karışması, Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Cilt 6, sayı 12, s.190-208.
- CUMMINS, Jim. (2001). Bilingual Children's Mother Tongue: Why is It Important for Education?, Sprongorum Publication Volume 19, Universty of Toronto, p.15-20.
- CRUTCHLEY, Alison, Conti-Ramsden, Gina & Bottinig, Nicola. (1997). Bilingual children with specific language impairment and standardized assessments: Preliminary findings form a study of children in language units. The International Journal of Bilingualism, Vol. 1, No., pp. 117-134.
- DİEBOLD, A. Richard. (1961). Incipient Bilingualism. Language 37, 97-112.
- FİSHMAN, J. A. (1977). The social science perspective. In *Bilingual Education: Current Perspectives. Social Science* pp. 1-49. Arlington, VA: Center for Applied Linguistics.
- GÜNAY, Karaağaç. (2011). Bireysel İki Dillilik ve Toplumsal İki Dillilik, Türk Dili, dil ve Edebiyat Dergisi, Eylül, C1, sayı 717, sayfa 222-228.
- GÜZEL, Abdurrahman. (2010). İki Dilli Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi (Almanya Örneği), 2. Baskı, Öncü Kitap, Ankara.
- HAUGEN, Einar. (1953). The Norwegian Language in America; A Study in Bilingual Behavior, Universty of Pennsylvania Press, Philadelphia.
- KANGAS, Skutnabb, Tove. (2001). Bilingualism or Not: Education of Minorities Multilingual Matters Publishing, England.
- KARASAR, Niyazi. (2011). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, Seçkin Yayınevi, Ankara.
- KAUSHANSKAYA, Margarita., Marian, Viorica. (2007). Bilingual Language Processing and Interference in Bilinguals: Evidence From Eye Tracking and Picture Naming, University of Michigan Language Learning 57:1, March 2007, pp. 119-163.
- KIRKICI, Bilal. (2003). Foreign Language-Medium Instruction and Bilingualism: The Analysis of a Myth, 1st International Postgraduate Conference in Linguistics and Language Teaching, Middle East Technical Universty, September.
- KREMER, Tamar. (2005). To Be or Not Be Bilingual: Autistic Children From Multilingual Families, Universty Of California, Los Angeles, USA.
- MACNAMARA, John. (1967). The Bilingual's Linguistic Performance: A Psychological Overview, *Journal of Social Issues*, 23, 59-77.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013



- PEAL, E., Lambert, W. E. (1962). The relation of bilingualism to intelligence. *Psychological Monographs*, 76, 1-23.
- PİYADE, Zeynep G. (1990), The Bilingual First Language Acquisition of A Turkish Child. A Comparative Case Study. Middle East Technical University: Basılmamış Yüksek Lisans Tezi
- SCHWENK, Helga. (2002). “Sprachunterricht Im Europäischen Kontext” Avrupa Çalışmaları Dergisi, Cilt. 2, Sayı. 3, s.113-131.
- TEJ, K. Bhatia., William C. Ritchie. (2008). The Handbook of Bilingualism, Australia.
- TÜRK Dil Kurumu. (1969). Türkçe Sözlük (*Genişletilmiş baskı*). Ankara: TDK Yayını.
- WATSON, Claire.(1995). “One Language or Two? Helping Families From Other Cultures Decide on: How To Talk To Their Child with Language”
- <http://www.spanishworkshopforchildren.com/resources/resources.htm>
- WESTLY, E. (2011, Temmuz/ Ağustos). The bilingual advantage. *Scientific American Mind*, 22 (3), 38-41. Migliore, L. (2011, Temmuz/Ağustos). Words of Wisdom. *Scientific American Mind*, 22 (3), 41.
- VARDAR, Berke. (1980). Dilbilim ve Dilbilgisi Terimleri Sözlüğü, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara.
- VALDES, G., Figueroa, R. A. (1994). *Bilingualism and Testing: A Special Case of Bias*, Norwood, NJ: Ablex Publishing.
- YAZICI, Zeliha., İlter, Binnur Genç. (2008). Okul Öncesi Dönemdeki İki Dilli/ Çok Dilli Çocukların Dil Kazanım Süreci, Dil Araştırmaları Dergisi, Sayı: 3 Güz, 47-61
- YIN, R. K. (2003). Case Study Research: Design and Methods (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- YILDIRIM, Ali., Şimşek, Hasan. (2011). Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri, Seçkin Yayınevi, 8. Basım, Ankara.

Ekler

Ek 1: Görsel materyal ile ilgili soru kâğıdı



ARISTOTLE
UNIVERSITY OF
THESSALONIKI

		1	2	3	4	5
1	Adınız Soyadınız					
2	Cinsiyet	E		K		
3	Yaşınız	18-20	21-24	24 ve üstü		
4	Bölümünüz					
5	Daha önce Seksenler dizisini seyrettiniz mi?	Evet		Hayır		
6	Sınıfınız	1	2	3	4	5
7	email adresiniz	@				

Lütfen Seyrettiğiniz Bölümle İlgili Soruları Yanıtlayınız.

BÖLÜM 1

1. Çağatay (ve arkadaşları) sizce neyin hazırlığını yapmaktadır? Tahminlerinizi sıralayınız.

2. Çağatay'ın psikolojik durumu hakkında neler söyleyebilirsiniz? Bunu nereden anladınız?

3. Çağatay, beklenen kişi geldiği zaman neden arkadaşlarının ayrılmasını istemiştir? Arkadaşları Çağatay'ın bu teklifini kabul etmediler ve ortamın kalabalık olmasını istediler. Arkadaşlarına göre bu durum neyin göstergesidir? Çağatay ikna olmuş görünüyor mu?

4. Sizce Çağatay, bu gelecek kişiyi tanıyor mu? Bunu nereden anladınız?

BÖLÜM 2

5. Sevda'nın ilk geldiği zaman söylediklerini ve tavırlarını, hareketlerini düşüncünüz.

a. Sevda sizce havalı / kendini beğenmiş bir kız mı? Değilse sizce nasıl bir kişiliğe sahip ve bunu nereden anladınız?

b. Çağatay'a karşı ne hissetmektedir? Neden böyle düşünüyorsunuz?

c. Daha önce orada buluşmak için anlaşmışlar mı? Nasıl anladınız?

d. Sevda sizce ne hissediyor? Mutlu mu? Ya da başka hangi duygular içinde olabilir?

BÖLÜM 3

6. Çağatay sizce ne yapmak istiyor? Bu konuda kararlı görünüyor mu? Sizce yapmak istediği şeyi yapabilecek / söyleyebilecek mi?

7. Sevda sizce memnun görünüyor mu? Sevda'nın durumunu hangi kelimelerle ifade edersiniz? (Şaşkın, üzgün, mutlu, kararsız, sevinçli vs.)

8. Çağatay'ın düzgün cümleler kuramaması neyin göstergesidir?

BÖLÜM 4

9. Mektup kimden gelmiş olabilir? Çağatay mektubu görünce nasıl bir tepki verdi?

10. Sizce Çağatay şimdi ne yapacak?

BÖLÜM 5

11. Mektuptan yaptığımız çıkarımlar nelerdir? O kız kim olabilir? Neden yurtdışında bulunmaktadır? Kız, Çağatay hakkında ne düşünmektedir? Çağatay, mektubu yazan kişi için sizce neler hissetmektedir?

12. Çağatay sizce şimdi ne yapacak? Siz Çağatay'ın yerinde olsanız ne yapardınız?

BÖLÜM 6

13. Sevda'nın ve Çağatay'ın duyguları neler olabilir? Empati yapınız. Sevda'nın son bakışlarından neler anladınız?

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013





ÖĞRETİCİ METİNLERE YÖNELİK YARATICI OKUMA UYGULAMASI ÖRNEĞİ VE SÜRECE İLİŞKİN ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ*

*Ali TÜRKEL***

*Nurgül ÜNLÜCÖMERT****

ÖZET

Bu çalışmada “Adım adım yaratıcı okuma” adını verdiğimiz okuma yöntemiyle gerçekleştirilen okuma süreçlerine ilişkin öğrenci değerlendirmeleri betimlenmeye çalışılmıştır. Çalışmada Türkçe Öğretmenliği yapan araştırmacılardan birinin ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin özellikle soyut kavramlar içeren bilgileri anlamlandırmada ve ifade etmede yaşadıkları sıkıntı ve bu tür metinlerin okunduğu derslerdeki isteksizliklerine ilişkin gözlemlerinden hareket edilmiştir. Alanyazındaki yaratıcı okumaya ilişkin olumlu bulgulardan yola çıkılarak geliştirilmeye çalışılan “Adım adım yaratıcı okuma yöntemi” daha önce kullanılmış yaratıcı okuma çalışmalarından iki temel özellik ile ayrılmaktadır. Bunlardan ilki uygulanan metinlerin türüne ilişkindir. Bugüne kadar uygulanan yaratıcı okuma uygulamalarında öykü ve roman türünde kurgusal-yazınsal yapıtların kullanıldığı görülmektedir. Buna karşılık bu çalışmada çocuklar için hazırlanmış, daha çok soyut kavramlar içeren metinlerden oluşan bir felsefe dizisi kullanılmıştır. Bu yöntemin alanyazındaki benzer yaratıcı okuma çalışmalarından ikinci farkı ise uygulamada ortaya çıkmaktadır; öğrencinin anlamlandırma sürecinde öğrenciye bir kılavuz olmayı, öğrencinin okuduğu kitabı anlamlandırarak ilerlemesini sağlamayı amaçlayan bu uygulamalarda metinler bölüm bölüm düşünülmüş, bir bölüme kadar okunduktan sonra o bölüme ilişkin yaratıcı okuma soruları verilmiştir. Etkinlikler metnin tümü okunduktan sonra uygulanacak şekilde tasarlanmamıştır. Temelde, öğrencilerin kişisel tasarım, hayal gücü, sorun çözme, farklı bakış açıları ortaya koyma vb. türde yaratıcılık becerilerini geliştirme yönelik etkinlikleri kapsayan yöntem belirtildiği şekilde uygulandıktan sonra, yarı yapılandırılmış öğrenci görüşmeleri gerçekleştirilmiş, öğrencilerin sürece ilişkin görüşleri alınmıştır. Görüşme soruları hazırlanırken öğrenci değerlendirmeleri “duygu, yararlılık, karşılaştırma” başlıkları altında üç temel başlık altında toplanarak sorgulanmış ve değerlendirme bu başlıklara göre gerçekleştirilmiştir. Görüşme sonucunda öğrencilerin adım adım yaratıcı okuma yöntemi ile okuma sürecine ilişkin olarak

* Bu çalışma Sakarya Üniversitesinde 8-9 Eylül 2011 tarihlerinde gerçekleştirilen 4. Türkçenin Eğitimi-Öğretimi Kurultayında sunulan yayımlanmamış “Adım Adım Yaratıcı Okuma Tekniği ve Öğrenci Görüşleri” adlı bildiriden geliştirilmiştir.

Bu makale Crosscheck sistemi tarafından taranmış ve bu sistem sonuçlarına göre orijinal bir makale olduğu tespit edilmiştir.

** Öğr. Gör. Dr. Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü, elmek; ali.turkel@hotmail.com

*** Türkçe öğretmeni, İzmir, Urla Uzunkuyu Ortaokulu, elmek; nyuceoral@hotmail.com

genel anlamda olumlu duygu yansıtıkları, okumaya yönelik ilgilerine olumlu katkı sağladığını düşündükleri ve bu şekilde okumayı daha önceki okuma süreçlerine göre daha keyifli ve daha yararlı buldukları sonuçlarına ulaşmıştır.

Anahtar Kelimeler: Yaratıcı Okuma, Türkçe Öğretimi, Okuma Alışkanlığı

SAMPLE OF CREATIVE READING PRACTICE FOR INSTRUCTIVE TEXTS AND THE OPINIONS OF STUDENTS ABOUT THE PROCESS¹

ABSTRACT

The starting point of the study is the observation of one of the analyst who is a Turkish language teacher, which includes the sixth grade of elementary school students having problems in understanding and expressing their knowledge about abstract concepts and the observation of the reluctance in these kinds of lessons. The method named “step by step creative reading” which is tried to be improved by starting positive symptoms about literature of creative reading is distinguished from the former studies with two basic practices. The first one is related the types of applied text. It is observed that narrative fictional-literary works have been used predominantly in creative reading practices by now. But in this study in this study a serial of philosophy which mostly includes texts that contain abstract concepts is used, which is prepared for children. The second difference between this method and the other similar methods in literature of creative reading comes up in practice. In step by step creative reading that aims to guide the students and continue the books they read by making them understand, texts are planned chapter by chapter and students are given questions of creative reading after reading a part. Activities are planned to be applied after reading all of the text. After applying the method that comprehends activities which aim to develop students’ abilities like personal designment, imagination, solving problems, having different perspectives, etc. as stated, the opinions of the students about the study have been noted with the help of the half-structured student conversations. While prepared questions of interview, evaluating of students is examined by collecting under three main titles which involves “emotion, beneficialness, comparison” and evaluation is practices according to these titles. At the end of the conversations, it is determined that the students reflect positive opinions about method of “Step by step creative reading” and reading process. And also it is observed that they find this method of reading funnier and more beneficial than the formers. Lastly, they start to think that it makes a positive contribution to their interest and habit of reading.

¹ The study is developed from the report named “Method of step by step creative reading and opinions of students” which is presented in “IV. The Assembly of Education-Teaching of Turkish” that took place at Sakarya University on the 8-9 of September, 2011

Key Words: Creative Reading, Turkish Teaching, Habit of Reading

1. Giriş

1.1. Kuramsal Çerçeve

“Anadili öğretiminin bireylere; doğru, açık ve etkili bir iletişimi gerçekleştirebilecek dilsel becerileri kazandırma; onların düşünme güçlerini geliştirme, yetkinleştirme ve toplumsallaştırma süreçlerine katkıda bulunma gibi amaçları vardır” (Sever, 2000: 5). Anadilini etkin kullanabilmek için dört temel dil becerisine (okuma, yazma, konuşma, dinleme) hakim olmak gerekmektedir. Dört temel dil becerisinden biri olan okuma becerisi, okul, çevre, bireysel farklılıklar gibi birçok etkenden etkilenerek gelişmekte, şekillenmektedir. Okuma becerisinin gelişmesi sırasında temel amaçlardan biri de okumayı alışkanlık haline getirebilmektir.

Okuma bir süreçtir. Okuma eyleminde bulunan her birey bu sürece dahil olmaktadır. Okuma genel olarak “...bir yazıyı, sözcükleri, cümleleri, noktalama işaretleri ve öteki öğeleriyle görme, algılama ve kavrama süreci” (Kavcar, Oğuzkan, Sever, 1995: 41) olarak tanımlanmaktadır. Ancak; ilköğretim 6.sınıf çağına gelmiş ve “okuma- yazma” sürecini sorunsuz olarak geçirmiş bir öğrenci için okuma etkinliği görme ve algılama becerisinden daha fazlasını ifade etmelidir (Sever, 2010). “Çocuğun, okuma kültürü edinme süreci ardışık bir süreçtir; birbirine bağımlı ve birbirini bütünleyen becerilerin kazanılmasıdır. Aşamalı bir sıra izleyen bu sürecin ilk basamağı (becerisi), ‘dinleme alışkanlığı’ edinmedir. Bu alışkanlığın ardından, ‘okuma-yazma becerisi’ edinilir. Bu beceriyi de “okuma alışkanlığı becerisi”, “eleştirel okuma becerisi” ve “evrensel okuryazarlık becerisi” izler” (Sever, 2010: 24). İlköğretim 6.sınıf öğrencilerinin dinleme alışkanlığı ve okuma-yazma becerisi basamağını aştıkları ve okuma alışkanlığı ve eleştirel okuma becerileri kazanma yolunda oldukları söylenebilir. İlköğretim çağı çocuklarında okumanın bir alışkanlık haline gelebilmesi ve bu alışkanlığın daha da geliştirilebilmesi için Türkçe dersine düşen görev önemlidir. Türkçe dersi öncelikle öğrencinin okumaya olan ilgisini artırmalı ve okuma alışkanlığı kazandırmalıdır. Okumanın alışkanlık haline getirilebilmesi için okumayı çocuğun kendisinin istemesini sağlamak gerekir. Öğrencilerin, okumanın yaratım sürecine yönelik farkındalığının artırılması ya da geliştirilmesi okumaya yönelik istekliliği artırabilecek, bu da eleştirel okuma becerisini geliştirebilecektir.

Güneş (2007), okumayı görme, algılama, seslendirme, anlama, beyinde yapılandırma gibi ses ve beyin çeşitli işlevlerinden oluşan karmaşık bir süreç olarak tanımlar ve okumanın diğer dil becerileri gibi yaratıcı düşünme becerisini geliştirmesi gerektiğini belirtir. Yaratıcı okuma anlayışı bu tanımdaki beyinde yapılandırma olgusuyla örtüşmektedir denebilir.

Her okuma bir yaratımdır. “Okur, yazarın sunduklarını kendi deneyimleriyle sınamak, algı yeteneği ve hayal gücüyle anlamlandırarak yeniden yaratmak zorundadır. Yeniden yaratma sürecinde, yazarın sunduğu iletilere, her gerçek okurun, dil ve yaşam deneyimiyle, kişisel tepkiler-yanıtlar oluşturması gerekir” (Sever, 2010: 15). İlköğretim öğrencilerinin bu yaratım sürecinin farkına varabilmesini sağlamak için kullanılabilecek yöntemlerden biri de yaratıcı okuma yöntemidir. Çotuksöken, “yaşatıcı-yaratıcı okuma”yı “öğrencinin anlatılanlarla ilişki kurması, olayın içine girmesi, olaya katılan aktörlerle özdeşim kurması ve yaratıcılık yetisini de harekete geçiren bir okuma biçimi” (2007: 754) olarak tanımlar. İpşiroğlu “Yaratıcı okuma, edebiyatın telefon numarasından farklı bir şey olduğunu, bu nedenle de ezberciliğin bütünüyle dışında kalan bir çalışma yöntemini koşulladığını göstermeyi amaçlıyor” (2000: 8) diyerek yaratıcı okumaya ilişkin ipuçları verir. Özetle, yaratıcı okuma öğrencinin okuma sürecine daha etkin katılımını sağlamayı amaçlamaktadır. Bu okuma sürecinde katılımcı okuma gerçekleştiren çocuğun kendini daha değerli hissetmesi, okuduğu kitap ile birlikte okuma eyleminin de değerli olduğunu fark

etmesi, eğlenerek yaptığı yaratıcı okuma etkinlikleri sırasında okuma sevgisi ve okumaya olan merakının artması beklenmektedir.

Bilindiği gibi okuma becerisine yönelik geleneksel öğretim yaklaşımı okuduğunu anlamaya odaklanmaktadır. Oysa okuduğu metne etkin katılımı sağlanamayan çocuk hem okumayı severek gerçekleştireceği bir üst basamağa geçememekte ve bunun doğal sonucu olarak okuma alışkanlığı kazanamamakta hem de mevcut okuduğunu anlama çalışmaları ile soyut kavramları anlamlandırmada yetkinleşememektedir. Padgett Creative Reading (1997) adlı kitabında “Birçok genç, kitabın amacına göre değişik okunması gerektiğini bilmemektedir. Kitap orada sizin kullanımınız için duran, yeniden şekillendirmenizi bekleyen bir ham madde gibidir.” Yine Padgett (1997)’e göre yaratıcı bir şekilde okuma kitaba karşı katılımcı bir tutum takınmayı gerektirir.

Alanyazındaki yukarıda sözü edilen görüşler yazınsal metinleri olduğu kadar öğretici metinleri de severek okuyan, bu tür metinlerdeki soyut kavramları anlamlandırmada yetkinleşen bireyler yetiştirmeye duyulan gereksinimi açığa çıkarmaktadır. Bu amaçla alanyazında genellikle yazınsal metinlere uygulanan yaratıcı okuma çalışmalarının öğretici metinlere de uygulanması yararlı olabilir. Bu çalışmalar öğrencilerin bu metinlere etkin katılımını sağlayarak okumayı sevmelerini, yine bu etkin katılım dolayısıyla bu tür metinlerdeki soyut kavramları anlamlandırmada yaşadıkları güçlükleri daha kolay aşmalarını sağlayabilir. Böylece çocuklarda bu tür metinlere yönelik bir okuma kültürü de gelişebilecektir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı öğretici metinlere özgü bir yaratıcı okuma çalışması örneği sunmak ve altıncı sınıf öğrencilerinin bu çalışmalar eşliğinde Brigitte Labbe ve Michel Puech’un *Çıtır Çıtır Felsefe Dizisi*’nden üç kitabını okuma süreçlerine ilişkin duygu ve düşüncelerini ve bu çalışmaların soyut kavramları anlamlandırmalarına katkısı hakkındaki değerlendirmelerini betimlemektir. Ayrıca öğrenci görüşlerinden yola çıkılarak sözü edilen yaratıcı okuma çalışmaları eşliğinde kitap okumanın okuma alışkanlığına ve bu tür metinler okuma kültürü edinmeye etkisinin değerlendirilebileceği düşünülmektedir.

2. Yöntem

Çalışmada, kontrol grupsuz yarı deneysel yöntem kullanılmıştır. Yaratıcı okuma yönteminden yola çıkarak geliştirilen yeni bir yöntem olarak “Adım adım yaratıcı okuma” yöntemi 2010-2011 öğretim yılının ikinci yarısında İzmir Urla Uzunkuyu İlköğretim Okulu’nda altıncı sınıfta okuyan öğrencilerden rastlantısal yolla seçilen yirmi öğrenciye uygulanmıştır. Öğrencilere Labbe ve Puech’in *Çıtır Çıtır Felsefe dizisinden İyi ve Kötü (2006), Güzellik ve Çirkinlik(2006), Ben ve Başkaları (2009)* isimli kitapları bu yöntemle okutulmuştur. Öğrencilere bu kitapları okurken aşama aşama kullanacakları, okumaya eşlik eden okuma kılavuzları verilmiştir. Öğrencilerin metinden hareketle yaratıcılıklarını kullanmalarını ve bu şekilde metinle özdeşleşmelerini amaçlayan etkinlikleri kapsayan bu kılavuzlarda istenen çalışmalar belirli bölümlere kadar gerçekleştirilen okumaların ardından öğrenciler tarafından uygulanmış, bu uygulama birkaç kez gerçekleştirilmiştir.

3. Bulgular ve Tartışma

Uygulama öncesinde öncelikle yaratıcı okuma ile ilgili olarak hazırlanmış olan Yaratıcı Okuma-I ve Yaratıcı Okuma-II (İpşiroğlu, 2000), Bir Kitap Hazırlıyoruz (İpşiroğlu, 1999) , Türkçe Derslerinde Kullanılabilecek Yaratıcı Etkinlikler ve Yaratıcı Yazma Örnekleri (Ataman, 2009), Yine Yazı Yazıyoruz (Oral, 2003) adlı yapıtlar yaratıcı okuma için temel alınmıştır. Ayrıca Çocuklar İçin Yaratıcı Yazı Atölyesi Çalışmaları; İlk Konumuz Günlükler (Kalyoncu, 2007), Gökte Biri Var Yaratıcı Okuma Çalışması (Ak, 2007) adlı makaleler araştırmacılarca incelenmiştir.

Turkish Studies

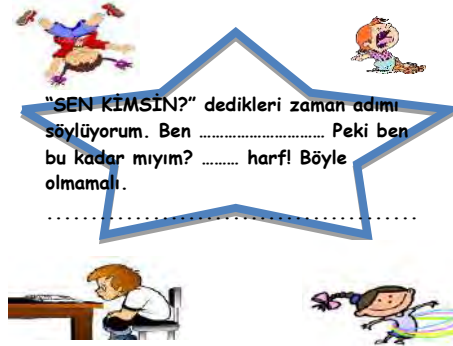
International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013



Yaratıcı Okuma I ve Yaratıcı Okuma II adlı yapıtlar incelendiğinde yaratıcı okumaya yönelik etkinliklerin hazırlanması için seçilen kitapların tümünün, içinde kahramanların bulunduğu yazınsal metinlerden (roman, öykü...) oluştuğu görülmektedir. Hem yazınsal metinler üzerine daha önce fazlasıyla çalışılmış olması nedeniyle hem de Şahin (2010:261)'in "6, 7 ve 8. sınıf öğrencileri en çok roman türü kitapları okumaktan hoşlanmaktadırlar. Bunu hikaye ve şiir kitapları izlemektedir." düşüncesinden hareketle, öğretici metinler okumaya gereksinim olduğu sonucu çıkarılmış, bu nedenle "adım adım yaratıcı okuma" çalışması için bilgilendirici metinlerden oluşan Çıtır Çıtır Felsefe dizisinden üç kitap seçilmiştir: Ben ve Başkaları, İyi ve Kötü, Güzellik ve Çirkinlik. Bu kitaplar İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin yaş gurubunun kişilik ve bilişsel gelişiminin genel özelliklerine uygun nitelikler göstermektedir. "Çocuklar, bireysel beceri ve yeteneklerini yaşatmalarını gerçeğe bir biçimde karşılaştırabilir, iç denetimlerini sağlayabilir; hata ve başarılarından kendilerinin sorumlu olduğunu düşünürler" (Sever, 2010: 63). "Akıl yürütmeyi, mantıksal kuralları, soyut sorunlara çözümler bulmayı öğrenirler" (Sever, 2010: 55).

Çıtır Çıtır Felsefe dizisi kendisini "... yaşamı ve dünyanın işleyişini anlamaya çalışan çocuklara, temel kavramları, doğru sorular sorarak düşündüren..." olarak tanımlamaktadır. Kitaplarda, soyut düşünce ve kavramları içeren öğretici yanı ağır basan metinlerle içerisinde küçük örnek olaylar barındıran metinler iç içedir. Kitaplar incelendiğinde ilk olarak bu kitaplardaki bazı örnek olaylarda öğrencinin özdeşim (empati) kurması, bazı kavramların ya da bilgilendirici metinlerin daha anlaşılabilir olabilmesi için birkaç ipucu verilmesi ve kitap okuma sürecinin eğlenceli olabilmesi için çocuğa göreliliğin esas alınması gerektiği sonucuna varılmıştır. Hazırlanan okuma yönergelerinin bu anlamda birer kılavuz olması amaçlanmıştır. Yaratıcı okumanın bir yeniden yapılandırma süreci olduğunu düşündüğümüzde kitapların çok fazla öğretici ve soyut kavramlardan oluşması nedeniyle yapılandırma sürecini en sona bırakmak yerine adım adım ilerlemenin daha doğru olacağına karar verilmiştir. Bu nedenle, adı geçen kitaplara özel hazırlanan okuma kılavuzu öğrenciye hangi sayfayı, ne zaman okuyacağını söylemektedir. Kitabın bütünlüğünün bozulmaması adına baştan sona doğrusal bir biçimde etkinliklerle ilerlenmiştir. Ancak; başlık ile başlayan metin bütünlüğünden çok konu ve kavram bütünlüğü dikkate alınmıştır. Birden çok metinden oluşan kitabın öğrenci tarafından kılavuz eşliğinde okunması sırasında etkinlikler her metin sonunda "ne anladık?" mantığı ile düzenlenmemiştir. Yaratıcı okuma etkinlikleri, üzerinde düşünülmesinin gerekliliğine karar verilen her kavram ve konu ile ilişkilendirilerek hazırlanmıştır. Okuma kılavuzu her etkinlik başında o etkinliğe kadar geçen sürede hangi sayfaların okunması gerektiğini öğrenciye kendisi söylemektedir.

Hazırlanan kılavuzun tamamında ben dilini kullanmak tercih edilmiştir. Yazılmış olan tüm tümceler, öğrencinin zihninde konuşan bir sesmiş gibi düzenlenmiştir. Böylece okuma kılavuzunun kitap ile öğrenci arasına girmemesi sağlanmaya çalışılmıştır. (Şekil 1)

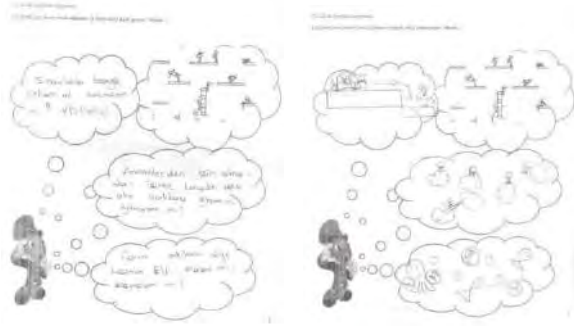


Şekil 1

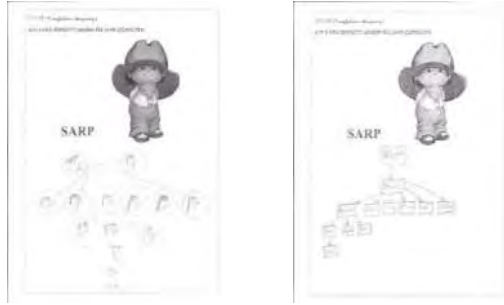
Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013

Okuma kılavuzları öğrencilere kitaplarla birlikte verilmiş ve öğrencilere kılavuzlardaki boşlukları yazı ya da resimle istedikleri gibi doldurmakta özgür oldukları belirtilmiştir. Böylece öğrencilerin kimse tarafından yönlendirilmeden en rahat şekilde yaratıcılıklarını kullanıp okuma kılavuzları yoluyla kendilerini ifade etmelerine olanak sağlanmaya çalışılmıştır. Şekil 2 ve 3'e bakıldığında iki farklı öğrencinin aynı soruya farklı bakış açısı geliştirdikleri görülmektedir.



Şekil 2



Şekil 3

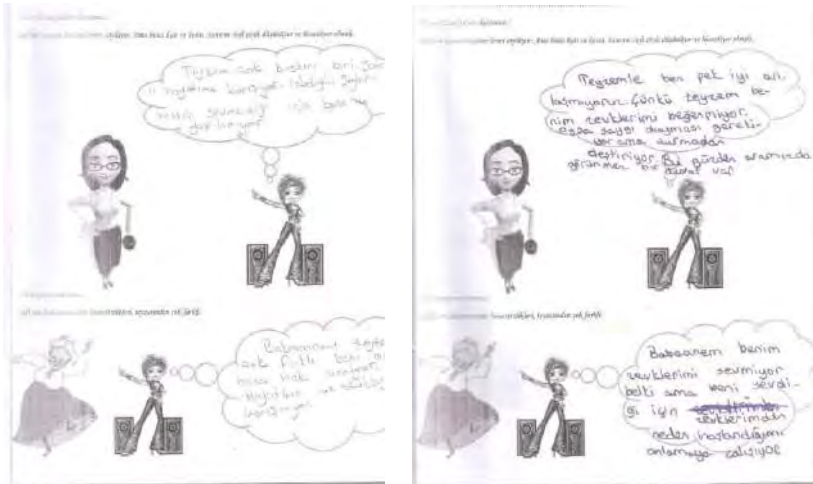
Şekil 4'te ise öğrencilerden metnin bir kısmını okumaları buna göre zihinlerinde canlanan resmi çizimleri ve daha sonra metnin devamını okuduklarında bu resme dönüp eklemeler yapmaları gerekiyorsa bunu yapmaları istenmektedir. Bu bölümde kitabımızın ele aldığı iki soyut düşünce vardır:

Birincisi, insanların kişiliklerinin onların dış görünüşü ile ilgili bilginizi etkileyebilmesidir. İkincisi ise; olaylar her zaman dışarıdan görüldüğü gibi değildir. Bu etkinlikte de yine öğrencilerin bazıları resimlere yaptığı eklemeler resimler ile yanıt verirken, bir kısmı yaptığı resmin etrafına yazdığı yazılar yoluyla düşüncelerindeki değişimi ifade etmeye çalışmıştır.



Şekil 4

Okuma kılavuzu boyunca öğrencilerin kitaptan kopmadan özdeşim kurmaları ve bu yolla soyut kavramları daha iyi anlamlandırmaları sağlanmaya çalışılmıştır. Şekil 5'te bu davranışa yönelik hazırlanmış etkinlik örneği verilmiştir:



Şekil 5

Yaratıcı okuma etkinliklerinde, tümevarımsal bir yöntem izlendiği söylenebilir. Her kitaba ait kılavuzun son sayfasında, o kitap boyunca üzerinde durulan temel soyut kavramların tanımı

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013

yapılmıştır. Ayrıca; kılavuzlar, öğrencideki gdlemeyi sağlamak amacıyla kitabın adı, kapaktaki resim ya da içindekiler bölümü ile ilgili tahminleri içermektedir.. Kılavuzların bu bölümlerinde de öğrencilere, verdikleri yanıtlarda resim ya da yazı ile ifade etme tercihinde zgr oldukları hissettirilmeye çalışılmıştır (Şekil 6).

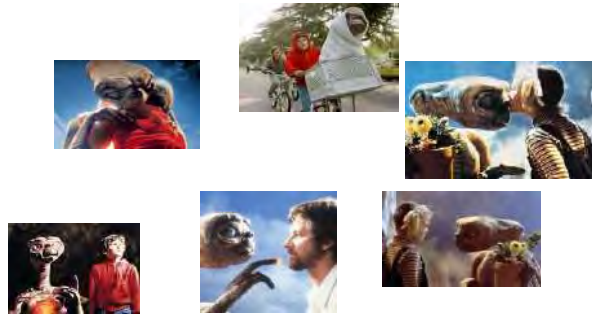


Şekil 6

Kılavuzlar ğrencilerin hem düşünerek hem de eğlenerek doldurabileceği formlar olarak düzenlenmiştir. Kitapların yabancı bir yazara ait olmasının, anlamlandırma sürecinde kültürler arası farklılık yaratacağı ihtimali göz önüne alınmıştır. Ortaya çıkan bu farklılık nedeniyle bazı ge ve kavramların anlaşılamayacağı düşünülmüş bunlarla ilgili gerekli bilgiler ipucu olarak açıklanmış ve öğrencinin kendi önbilgileri ile karşılaştırmayı yapması sağlanmıştır. Örneğin kitap içerisinde E.T. karakteri ile ilgili örneklerin verildiği bölümü ve dolayısı ile somutlaştıırılarak anlatılmaya çalışılan soyut kavramı öğrencinin anlayabilmesi için adı geçen film hakkında bilgi sahibi olması gerekmektedir. Öğrenciye bu açıklanmaya çalışılmıştır. (Şekil 7)

E.T. 1982 yılında gösterilen bir filmmiş. Filmin konusu ise şöyleymiş:

Uzaydan dünyamıza bir ziyaret gerçekleştiriliyor, ancak dönüş yolunda gemide bir eksik olduğunun farkına varılıyor! Kayıp uzaylı, küçük bir Amerikan kasabasında yaşayan Elliot tarafından bulunuyor, fakat Elliot'un E. T. Adı verilen uzaylıyı hem ailesinden, hem de tüm toplumdan saklaması gerekmektedir. E.T ile büyük bir dostluk kuran genç Elliot, bu dünya-dışı varlık sayesinde gerçek dostluğun ve bazı bilim adamlarının kuralcılığının farkına varıyor. Elliot filmde E.T'ye evine dönmesi için yardım edecektir. Çünkü E.T. yardımsever ve sevgi dolu bir dosttur.



Şekil 7

4. Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada adım adım yaratıcı okuma kılavuzları eşliğinde okuma süreci tamamlandıktan sonra öğrencilere yarı yapılandırılmış görüşme formları dağıtılarak çalışmaya ilişkin öğrenci görüşleri alınmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmelerle öğrencilerin bu şekilde okumaya ilişkin duygu ve düşünceleri sorgulanmıştır. Adım adım yaratıcı okuma süreci ile daha önceki okuma süreçlerini karşılaştırmaları, adım adım yaratıcı okumanın kişisel gelişimlerine sağlayabileceği katkılar (hayal gücü, yazı yazma ve okuma isteği, ders çalışma alışkanlığına etkisi...) ve adım adım yaratıcı okumanın okuma alışkanlıklarına olası etkileri hakkındaki görüşleri alınmıştır.

Çizelge 1. Adım Adım Yaratıcı Okuma Yöntemiyle Okuma Sürecine İlişkin Öğrenci Görüşleri Frekans ve Yüzdelere

Tema	Tanım	Örnek Tümceler	Kodlar	Tekrarlanma Sıklığı	
				f	%
Duygu	Adım adım yaratıcı okuma formları ile kitap okuma-ya ilişkin duygu ve düşünceler	“Kitabımı bu okuma formu ile birlikte okurken çok eğlendim.” “Bu formlarla birlikte kitabı okurken çok eğlendim ve daha iyi anladım.” “Kitabı bu form ile birlikte okurken eğlendim, bazı kısımlar beni düşündürdü. Resimleri çizerken ise çok eğlendim.” “Eğlenceliydi. Çok kolaydı.” “Düşündüm, karar verdim, hoşuma gitti. Düşüncelerimi zorladı.” “Mutlu oldum. “iyi” ve “kötü” şeyler, bol yazılı kısımlar eğlenceliydi.” “Bir şeyle uğraştığım için eğlenceli olduğunu düşündüm ama zorlandığım yerlerde sıkıldım. Zorlandığım yerler üzerinde daha çok düşünme gereksinimi duydum.” “Resimler ile ilgili yoruldum. Resim yapamadığım için zor ve biraz sıkıcıydı. Diğer kısımları güzel ve zevkliydi.”	<u>Olumlu Duygu ve Düşünceler</u> (Eğlenceli, mutlu oldum, düşündürücüydü, daha iyi anladım.) <u>Olumsuz Duygu ve Düşünceler</u> (Yoruldum, zorlandım, sıkıldım.)	17	%85
				3	%15
Yararlılık	Adım adım yaratıcı okuma formları ile kitap okumanın kendini geliştirmeye katkı sağlama düzeyi	“... genelde çizgi film izleyen çocukların hayal gücü geniş olur ama kitap okumanın da bu görevi yaptığını öğrendim. Ben de bundan sonra formlar hazırlayıp kitapları öyle okuyacağım.” “Kitapları bu formlar ile okumanın hayal gücüne katkısı oldu. Daha önce hayal etmediğim şeyleri hayal etmeye başladım.” “İlk defa hayal ettiğim şeyler oldu. Baktığım şeyleri aslında kendim güzelleştirebileceğimi anladım.” “Düşüncelerimi	<u>Olumlu Duygu ve Düşünceler</u> (Hayal gücümü geliştirdi, yazı yazmama katkısı oldu, soru sormayı öğrendim.)	19	%95

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013

Karşılaştı rma	Adım adım yaratıcı okuma süreci ile daha önceki okuma süreçle- rinin farklılı- ğı	“Kitapları form ile okuduğumda daha önceki okumalarımın çok farklı oldu. Çünkü hem çok eğlendim hem de çok iyi anladım.” “Kitabı daha iyi anlayarak daha hızlı okudum.” “Formla okumak daha iyi anlamamı sağladı.” “Kitabı formla okumasaydım bu soruları kendime sormayabilirdim. Formu doldururken kitabı okuduğum için, kitabı daha iyi anladım.” “Farklı okuma şekilleri olduğunu öğrendim.” “Daha ayrıntılı düşünmemi sağladı.” “Kitapları formlar ile okurken daha iyi anladığım ve kitabı eğlenerek okuduğum için elimden bırakmak istemedim.” “Kitabı anlamamda daha çok yardımcı oldu.” “Form ile birlikte daha dikkatli okudum.”	<u>Olumlu Duygu ve Düşünceler</u> (Daha iyi anladım, daha çok eğlendim, daha çok düşündüm.)	20	%100
			<u>Olumsuz Duygu ve Düşünceler</u> (Hiçbir fark yoktu.)	0	%0

Öğrencilerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler sonucunda öğrencilerden toplanan veriler Çizelge 1’de sunulmuştur. Öğrencilerin adım adım yaratıcı okuma kılavuzları ile kitap okumaya ilişkin duygu ve düşünceleri incelendiğinde araştırmaya katılan grubun %85’inin olumlu duygu ve düşüncelere sahip olduğu görülmektedir. Bu grup adım adım yaratıcı okuma sürecini “eğlenceli, mutlu eden, düşündürücü” bulmaktadır. Öğrencilerin %15’i ise eğlendiğini, güzel ve zevkli kısımların olduğunu belirttiği halde bazı kısımlarda yorulduğunu ve sıkıldığını belirtmiştir. Bu nedenle bu grup olumsuz düşünceye sahip kabul edilmiştir. Bu gruptaki öğrencilerden birinin yazmış olduğu “Resimler ile ilgili yoruldum. Resim yapamadığım için zor ve biraz sıkıcıydı. Diğer kısımları güzel ve zevkliydi.” tümceleri, sürece ilişkin kılavuzlar hazırlanırken her ne kadar tüm öğrencilerin ilgi ve eğilimine göre çeşitlilik sağlanmaya çalışıldıysa da her öğrencinin ilgi ve eğilimlerinin karşılanamadığını düşündürmüştür.

Adım adım yaratıcı okuma sürecinin kişisel gelişime sağladığı katkıya ilişkin öğrenci görüşleri ise şu yöndedir: Öğrencilerin % 95’i sürecin hayal gücüne, yazı yazma isteğine ve ders çalışma alışkanlığına katkısı olduğunu düşünmektedir. Yapılan görüşmelerde öğrenciler daha önce hiç hayal etmedikleri bazı şeyleri kılavuzun yönlendirmesiyle ilk kez hayal ettiklerini ve bunun hoşlarına gittiğini belirtmişlerdir. Bir öğrencinin hayal gücüyle ilgili şu değerlendirmesi dikkat çekicidir; “... genelde çizgi film izleyen çocukların hayal gücü geniş olur ama kitap okumanın da bu görevi yaptığını öğrendim. Ben de bundan sonra formlar hazırlayıp kitapları öyle okuyacağım.” Aslında bu tümceler; eğlenerek, severek kitap okumaya ve dolayısıyla yaratıcı okuma çalışmalarına çocukların ne kadar çok gereksinim duyduğunu göstermektedir. Öğrencilerin yalnızca bir tanesi (% 5) “Bence katkısı olmadı.” tümcesiyle bu sürece karşı olumsuz düşüncesini belirtmiştir.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013

Adım adım yaratıcı okuma sürecinin okuma alışkanlığına etkileri düşünüldüğünde iki temel soru akla gelmektedir. Adım adım yaratıcı okuma, okuma alışkanlığına katkıda bulunabilir mi? Çocukların sıklıkla ve severek okumayı tercih ettiği yazınsal türlerden farklı olarak onların öğretici metinlere de istekli olarak yönelmesini sağlar mı? Görüşmede kitap okuma alışkanlığına ilişkin yöneltilen soruya öğrencilerin tamamı olumlu yanıtlar vermiştir. “Öğretmenlerimiz roman, hikaye türü kitaplar veriyorlardı. Bu kitaplar öğreticiydi. Bundan sonra bu tarz kitaplar okumak isterim.” tümceleri adım adım yaratıcı okuma çalışmalarının öğrencilerin metin türlerine bakış açılarını da olumlu yönde etkileyebileceğini göstermektedir.

Adım adım yaratıcı okuma sürecinin daha önceki okuma süreçleriyle farkına ilişkin sorulara verilen yanıtlara bakıldığında öğrencilerin tamamı (“Katkısı olmadı.” diyen öğrenci dahil.) sürecin diğer okuma süreçlerinden farklı olduğunu, bu şekilde daha iyi anladığını, bu şekilde okumanın daha eğlenceli olduğunu ve daha fazla düşünmeye yönlendirdiğini belirtmiştir. Kılavuzlar tasarlanırken, öğretici metinlerden oluşan, fazlasıyla soyut kavramlar içeren bu kitapların yanında yöntemin bir öğretmen gibi öğrencinin elinin altında ona yardımcı bir kılavuz olması da hedeflenmişti. Öğrencilerin metin içinde durup düşünmesi gereken yerlerde durup düşünmesini sağlayacak, özdeşim kurmasına, hayal gücünü harekete geçirmesine yardımcı olabilecek bir araç olması amaçlanmıştır. Aslında görüşme verileri içindeki bir öğrencinin şu tümcesi bu amacın önemini iyi bir şekilde özetlemektedir; “Kitabı formla okumasaydım bu soruları kendime sormayabilirdim. Formu doldururken kitabı okuduğum için, kitabı daha iyi anladım.”

Adım adım yaratıcı okuma, daha önceki yaratıcı okuma çalışmalarından yararlanarak, okuma ve yeniden yaratma sürecini birbirine biraz daha yaklaştıran yeni bir örnek sunmaktadır. İlköğretim Türkçe dersinin okuma alışkanlığı üzerindeki etkisi ortadadır. Bu nedenle Türkçe dersi öğretmenlerinin öğrencilerinin okuduğu kitapların içeriğinden daha fazla haberdar olup yaratıcı okuma etkinliklerine daha fazla yer vermeleri beklenmektedir.

KAYNAKÇA

- AK, S. (2007). “*Gökte biri var: yaratıcı okuma çalışması*” Ankara Üniversitesi II. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu, Ankara.
- ATAMAN, M. (2009). *Türkçe Derslerinde Kullanılabilecek Yaratıcı etkinlikler ve Yaratıcı Yazma Örnekleri*, Ankara: KÖK Yayıncılık.
- ÇOTUKSÖKEN Y. (2007) “*Okuma etkinliği ve yazınsal metinler bağlamında yaşatıcı – yaratıcı okuma yöntemi*” Ankara Üniversitesi II. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu, Ankara.
- GÜNEŞ, F. (2007). *Türkçe Öğretimi ve Zihinsel Yapılandırma*. Nobel Yayınları, Ankara.
- İPŞİROĞLU, N., İPŞİROĞLU, Z., (2000). *Yaratıcı Okuma-I*, İstanbul: Özyürek Yayınevi.
- İPŞİROĞLU, N. İPŞİROĞLU, Z., (2000). *Yaratıcı Okuma-I*, İstanbul: Özyürek Yayınevi.
- İPŞİROĞLU, N. İPŞİROĞLU, Z., OZİL, Ş., (1999). *Bir Kitap Hazırlıyoruz*, İstanbul: Papirüs Yayınları.
- KALYONCU, N. ve DAĞLI, S. B. (2007) “*Çocuklar için yaratıcı yazar atölyesi çalışmaları; ilk konumuz günlükler*” Ankara Üniversitesi II. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu, Ankara.
- KAVCAR, C. , OĞUZKAN, F. ve SEVER, S. (1995). *Türkçe Öğretimi Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri İçin*, Ankara: Engin Yayınevi.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013



- LABBE, B. PUECH, M. (2006). *İyi ve Kötü, İstanbul: Günışığı Kitaplığı.*
- LABBE, B. PUECH, M. (2006). *Güzellik ve Çirkinlik, İstanbul: Günışığı Kitaplığı.*
- LABBE, B. PUECH, M. (2009). *Ben ve Başkaları, İstanbul: Günışığı Kitaplığı.*
- ORAL, G. (2003). *Yine Yazı Yazıyoruz, Ankara: Pegem*
- PADGETT, R. (1997). *Creative Reading: What it is, How to do it, and Why*
- SEVER, S. (2010). *Çocuk ve Edebiyat, İzmir: tudem.*
- SEVER, S. (2000). *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme, Ankara: Anı Yayıncılık*
- UZUN, L., BOZKURT, Ü. (2010). “*Türkçe öğretiminde güncel tartışmalar*” İlköğretim 6. 7 ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Kitap Okuma Alışkanlıklarının İncelenmesi. Ankara: TÖMER



“MADAME BOVARY” ADLI ESERİN TÜRKÇEYE ÇEVİRİLERİ ÜZERİNE BİR İNCELEME*

*Perihan YALÇIN***

*Serhat PAZARLIOĞLU****

ÖZET

Bu çalışma, ünlü Fransız yazarı Gustave Flaubert’in 1856 yılında yayımladığı “Madame Bovary” adlı Fransızca özgün roman ile farklı çevirmenler tarafından Türkçe’ye çevrilen beş ayrı çevirisinin ele alınarak yapıldığı karşılaştırmalı çeviri eleştirisinden oluşmaktadır. Çalışmanın amacı, kaynak metin ile çeviriler arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları ortaya koyarak çeviri eserlerden özgün metne en yakın olan (yeterli) çeviri ile en uzak olan (kabul edilebilir) çeviriye belirleyebilmektir. Bu doğrultuda kaynak metne en yakın olan çalışma yeterli iken, en uzak çalışma kabul edilebilir olarak nitelendirilecektir. Diğer bir amaçta yapılan çalışmanın kendisinden sonraki çeviri ve çeviri eleştirisi çalışmalarına bir örnek teşkil etmesini sağlamak olacaktır.

Söz konusu çeviri eserlerin yeterli mi yoksa kabul edilebilir mi olduğunu öğrenebilmek adına öncelikle dış kapakları, sayfa ve bölüm sayıları irdelenmiştir. Ardından kaynak metin içerisinden örnek olarak alınan cümlelerin, çeviri metinlerdeki karşılıkları saptanarak çevirmenler tarafından nasıl çevrildikleri ortaya konmuş ve özgün metne ne derece sadık kaldıkları belirlenmiştir.

Çalışma sonucunda çevirmenlerin özgün metinde yer alan bazı cümleleri, bölerek, kısaltarak, içlerinden bazı kelimeleri çıkararak ya da o cümleyi hiç çevirmeden atlayarak, bazen de tam tersine olmayan kelime ve cümleler ekleyerek çevirisini gerçekleştirdikleri anlaşılmıştır. Bu bilgiler doğrultusunda özgün metine sadık kalınarak yapılan ve kendisine en yakın olduğunu düşündüğümüz çeviri yeterli bir çeviri olarak belirlenirken, özgün metin ile arasında en fazla mesafeye sahip olan çeviri kabul edilebilir ölçüde bir çeviri olarak tanımlanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Çeviri, Çevirmen, Kaynak Metin, Erek Metin, Çeviri Eleştirisi.

*Bu makale Crosscheck sistemi tarafından taranmış ve bu sistem sonuçlarına göre orijinal bir makale olduğu tespit edilmiştir.

** Doç. Dr. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Yabancı Diller eğitimi Bölümü Fransız Dili Eğitimi Anabilimdalı, El-mek: perihan@gazi.edu.tr

*** Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Fransız Dili Eğitimi Anabilim Dalı, Yüksek Lisans, El-mek: serhatpazarlioglu@hotmail.com

A STUDY OF THE TRANSLATIONS TO THE TURKISH OF THE NOVEL ENTITLED “MADAME BOVARY”

ABSTRACT

This study consists of famous French writer Gustave Flaubert's novel entitled *Madame Bovary*, printed in 1856, its five different translations and their critic comparisons with the original text. The purpose of the study is to determine the differences between the original text and the translations, and to determine the translations the closest and the least close to the original text. Therefore, the translation which is closest to the original copy will be labeled as satisfactory, and the translation which is least close to the text will be labeled as acceptable. Another purpose of the study is to set this study as example for further related studies.

In the process of determination whether the level of translation is satisfactory or acceptable, firstly the cover pages, total number of pages and the sections were examined. Secondly, the sentences selected from the source text were compared to the ones in the translated copies in order to determine their closeness and loyalty to the main text.

The results of the study shows that the translators divide and shorten some of the sentences. They also omit words from the original sentence. In some cases, they skip some words without translating, and add some words to the sentences translated. In light of this study, the translation which we thought to be closest and loyal to the main text is labeled as satisfactory, and the translation which we thought to be the least close and loyal to the main text was labeled as acceptable.

Key Words: Translation, Translator, Source Text, Cible Text, Translation Critic.

Giriş

Çeviri, genel olarak, ana dildeki bir metnin amaç dilde yeniden oluşturulması şeklinde tarif edilir. Ancak bunu yaparken sadece şekilsel olarak değil de söylenilmek isteneni karşı tarafa tam anlamıyla geçirerek, tüm duygu ve düşünceleri kaynak metinde olduğu gibi erek metinde de hissettirerek yapabilmek çeviriyi değerli kılar. Bu nedenledir ki daha iyi ve daha doğru bir çeviriye ulaşmak için yapılan çalışmalar çok eski dönemlerden, günümüze kadar devam etmektedir. Öyle ki önceleri başka bilim dalları için araştırma konusu olmuş çeviri etkinliği, yirminci yüzyılda öneminin kavranması ile çeviribilim adıyla başlı başına bir bilim dalı olarak ele alınmıştır. Çeviribilim, Berman tarafından “çevirme eyleminin kendi deneyim özelliğinden hareket ederek kendi üstüne düşünce üretmedir” şeklinde tanımlanmaktadır (Aktaran: Rifat, 2004, s. 22).

Çeviribilimin araştırma alanında, hem inceleme konusu hem de en büyük yardımcısı niteliğini taşıyan çeviri eleştirisinin de yeri ve önemi yadsınamaz. Çeviri eleştirisini P.Newmark, çeviri kuramı ile uygulaması arasında temel bir bağ olarak ifade etmektedir (Aktaran: Yalçın, 2002, s. 67). Çeviri eleştirisinde bulunurken eleştirmenin dikkat etmesi gereken bir çok nokta vardır. Örneğin eleştiride bulunurken üslubuna dikkat etmelidir. Yine kendi öznel yargılarına yer vermemeli, bilimsel ve objektif olmalıdır. Ayrıca hedefinin, çevirmenin yanlışlarını göz önüne

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013



sermek değil, bir pusula gibi bundan sonraki bilimsel çalışmalar için yol göstermek olması gerekmektedir.

Tüm bu bilgiler ışığında, yapacağımız çalışmada Gustave Flaubert’e ait olan “Madame Bovary” adlı eser ile beş ayrı Türkçe çevirisi karşılaştırılarak incelenecek ve özgün metin ile çeviri metinler arasındaki uyumun boyutu saptanmaya çalışılacaktır. Bu noktada Toury tarafından geliştirilen erek odaklı çeviri kuramından faydalanılacaktır. Erek odaklı çeviri kuramına göre özgün metine daha sadık kalınarak yapıldığını düşündüğümüz çeviriler için yeterli birer çeviri terimi kullanılırken, özgün metinden sapmaların olduğu yani özgün metne daha uzak olarak nitelendirdiğimiz çeviriler için kabul edilebilir ölçüde birer çeviri tanımı kullanılmaktadır. Bu doğrultuda özgün metne en yakın olan (yeterli) ile en uzak olan (kabul edilebilir) çeviriyi tanımlama hedefi taşıyan çalışmamızda kullandığımız çeviriler ise sırasıyla şunlardır:

Ç1: FLAUBERT, G. (2001). *Madame Bovary* (T. Yücel, Çev.). İstanbul: Can Yayınları.

Ç2: FLAUBERT, G. (1999). *Madame Bovary* (C. Öner, Çev.). İstanbul: Oda Yayınları.

Ç3: FLAUBERT, G. (2002). *Madame Bovary* (S. Kapsız, Çev.). İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Ç4: FLAUBERT, G. (2000). *Madame Bovary* (N. Ataç ve S. E. Siyavuşgil, Çev.). İstanbul: Remzi Kitabevi.

Ç5: FLAUBERT, G. *Madame Bovary* (Ç. Büyükataman, Çev.). İlya Yayınları.

Süreç Öncesi Normları

Çeviri eserlerin dış ve iç kapak sayfaları ile önsözleri üzerine bir değerlendirme yapacak olduğumuzda; Can yayınlarından çıkan Tahsin Yücel’in çevirisinin kapak sayfasında Frederick Carl Frieseke’ye ait olan yağlıboyadan yapılma bir kadın portresinin basılı olduğunu, iç kısmında ve arka kapakta ise yazar ve eser hakkında bilgi içeren bir kısmın yer aldığını görmekteyiz. Celal Öner’in çevirdiği, Oda yayınlarından çıkan eserin ön kapağında bir resim ve arka kapağında romanla ilgili kısa bir bilgi bulunmaktadır. Morpa Kültür Yayınlarından çıkan Serpil Kapsız’ın çevirdiği eserin ön kapağında bir resim ve arka kapakta yazar ve eser hakkında kısa bir bilgi mevcuttur. Remzi Kitabevi’nin çıkardığı Nurullah Ataç ve Sabri Esat Siyavuşgil’in çevirdikleri eserde ise, ön kapakta bir resme, iç kısmında ise Gustave Flaubert’in bir resmine, Fransız akademisi üyesi Henri Troyat’a ait olan görüşlerin yer aldığı bir bölüme, Sabri Esat Siyavuşgil’in arkadaşı Nurullah Ataç Beyefendi hakkındaki görüşlerinin bulunduğu bir kısım ile Gustave Flaubert tarafından yazılan (ithaf yazısı niteliği taşıyan) bir mektuba ve arka kapakta da kitabın yazarı Gustave Flaubert ve eseri hakkında kısa bir bilgiye yer verilmektedir. İlya yayınlarından çıkan ve Çiğdem Büyükataman tarafından çevrilen eserin ön kapağında Joshua Reynolds’a ait bir çalışma olan bir kadın resmi ile iç kısmında Gustave Flaubert’in yazdığı bir mektup (aynı mektup Nurullah Ataç ve Sabri Esat Siyavuşgil’in çevirdikleri eserin iç kısmında da yer almaktadır) ve arka kapakta yazar ve eser hakkında kısa bir bilgi bulunmaktadır.

Çeviri Süreci Normları

512 sayfa olan kaynak metin, 3 ana bölüm ve 35 alt bölüme ayrılmaktadır. Metin içi bölümlenme konusunda fikir edinebilmek için bölümleri incelediğimizde 1. bölümde 9 alt bölümün, 2. bölümde 15 alt bölümün ve 3. bölümde ise 11 alt bölümün bulunduğunu görmekteyiz. Çeviri 1 olarak ele aldığımız Tahsin Yücel’in çevirisi ise 336 sayfa ve yine 3 ana bölümden oluşmaktadır. Kaynak metinde olduğu gibi 1. bölüm 9, 2. bölüm 15 ve 3. bölüm 11 alt bölümden oluşmaktadır. Çeviri 2 olarak incelediğimiz Celal Öner’in çevirisi 382 sayfa ve yine 3 ana bölümden oluşmaktadır. Kaynak metin ve Çeviri 1’de olduğu gibi Çeviri 2’de de 1. bölüm 9, 2. bölüm 15 ve

3. bölüm 11 alt bölümden oluşmaktadır. Serpil Kapsız'ın çevirisi (bu incelemede Çeviri 3 olarak adlandırılmaktadır) ise 352 sayfadır ve ana bölümlere bölünmemiş, eser tüm bölümleri birbirlerinden yıldız (*) işareti ile ayrılan 31 bölümden oluşmaktadır. Nurullah Ataç ve Sabri Esat Siyavuşgil'e ait olan çeviri (Çeviri 4) ise 350 sayfadan ve 9 alt bölümden oluşan 1. bölüm, 13 alt bölümden oluşan 2. bölüm ve 11 alt bölümden oluşan 3. bölüm olmak suretiyle toplam 3 ana bölümden oluşmaktadır. Son olarak Çeviri 5 yani Çiğdem Büyükataman'ın çevirisi, 403 sayfa ve 1. bölümü 9, 2. bölümü 15 ve 3. bölümü 11 alt bölümden oluşan 3 ana bölümden oluşmaktadır.

Tablo 1: İncelenen Metinlerdeki Sayfa ve Bölüm Sayıları

	KM	Ç1	Ç2	Ç3	Ç4	Ç5
1) Sayfa Sayısı	512	336	382	352	350	403
2) Bölüm Sayısı	3	3	3	----	3	3
3) Alt Bölüm Sayısı	35	35	35	31	33	35

Çeviri Çözümlemesi

- K.M (Kaynak Metin): “- Levez-vous, dit le professeur.”(p.8)

Ç1: “- Kalk, dedi öğretmen.” (s.8)

Ç2: “Öğretmen: “Kalk bakayım” dedi.” (s.6)

Ç3: “Öğretmen : “Kalk!” dedi.” (s.6)

Ç4: “Öğretmen: -Kalkınız, dedi.” (s.24)

Ç5: “Ayağa kalkınız dedi öğretmen .” (s.8)

Ç2’de kullanılan “bakayım” kelimesi, normalde “allez” gibi bir ifadeyle verilmektedir. Ancak KM’de böyle bir ifade kullanılmamıştır. “Levez-vous” kullanımı ise ikinci çoğul şahısa göre emirdir, oysa Ç1’de ikinci tekil şahısa göre verilmiştir.

- K.M: “Tout reprim son calme.” (p.10)

Ç1: “Her şey eski sakinliğine kavuştu.” (s.19)

Ç2: “Ortalık yeniden yatıştı.” (s.7)

Ç3: “Eski sakinliğine kavuştu her şey.” (s.8)

Ç4: “Sınıfın sessizliği geri gelmişti.” (s.25)

Ç5: “Ortalık sakinleşmişti.” (s.10)

Ç4’te “tout” kelimesinin “her şey” olarak ifade edilmesi gerekirken, çevirmen serbest bir çeviri üslubu kullanarak “sınıfın sessizliği geri geldi” diye ifade etmiştir. Cümlede yer alan “reprim” kelimesi, “re-” öneki ve “prendre” kelimesinden oluşmaktadır ve “reprendre” tekrarı vermektedir.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013

Oysa Ç5’te “ortalık sakinleşmişti” olarak ifade edilmiştir. Olması gereken ise “ortalık tekrar sakinliğe büründü” ifadesidir.

● K.M: “Le programme des cours, qu’il lut sur l’affiche, lui fit un effet d’étourdissement: cours d’anatomie, cours de pathologie, cours de physiologie, cours de pharmacie, cours de chimie, et de botanique, et de clinique, et de thérapeutique, sans compter l’hygiène ni la matière médicale, tous noms dont il ignorait les étymologies et qui étaient comme autant de portes de sanctuaires pleins d’augustes ténèbres.” (p.14)

Ç1: “İlan tahtasında ders izlencesini okuyunca başı döndü Charles’ın; anatomi dersleri, patoloji dersleri, eczacılık dersleri, kimya dersleri, botanik, klinik, tedavi dersleri, sonra sağlık, tıp bilgisi ve köklerini bilmediği, onun için ulu karanlıklarla dolu tapınak kapılarından hiçbir farkı bulunmayan bir sürü ad...” (s.23)

Ç2: “Charles ilan tahtasının üzerinde ders programlarını okuyunca başı döner gibi oldu. Anatomi, patoloji, fizyoloji, eczacılık, kimya, botanik, klinik, tedavi dersleri, ayrıca sağlık, tıp bilgisi dersleri.... Bütün bu adların köklerini bile bilmiyordu. Bunların her biri, içi ürkütücü karanlıklarla dolu birer tapınak kapısı gibiydiler sanki.” (s.12)

Ç3: “İlan tahtasında ders programını okuyunca başı döndü Charles’ın; anatomi, patoloji, eczacılık, kimya, botanik, klinik tedavi, sonra sağlık, tıp bilgisi ve daha ulu karanlıklarla dolu tapınak kapılarından hiçbir farkı olmayana bir sürü isim ...” (s.12)

Ç4: “Charles tıbbiyenin ilan tahtasında ders programını okuyunca sersem gibi oldu; anatomi dersi, kimya, botanik, klinik, tedavi dersleri, ayrıca da sağlık ve tıp bilgisi; bunların hiçbirinin ne demek olduğunu bile bilmiyordu, sanki hepsi de, insanın içine yücelik veren karanlıklarla dolu birer tapınağın kapılarıydı.” (s.29)

Ç5: “Genç adam, ilan tablosunda ders programını gördüğü zaman serseme döndü; anatomi, patoloji, psikoloji, eczacılık, kimya, botanik, klinik, tedavi, sağlık koruma ve tıbbi malzemeler... Ne anlama geldiğini bilmediği bütün bu ders adları sanki karanlık ve ihtişamlı tapınakların kapılarına benziyorlardı.” (s.14)

Ç1’de “programme” kelimesi “izlence” olarak verilmiştir. Bu kelime günümüz Türkçe’sinde kullanılan güzel bir kelimedir, fakat okuyucuların büyük bir kısmı bu kelimeyi anlamakta zorluk çekebileceğinden, daha çok bilinen “program” kelimesi kullanılsa daha isabetli olacaktır. Cümlede “lut”, “lire” eyleminin “passé simple” çekimidir ve “okudu” olarak çevrilmesi gerekirken Ç5’te “gördüğü zaman” olarak çevrilmiştir.

● K.M: “Les ornières devinrent plus profondes.” (p.20)

Ç1: “Tekerlek izleri derinleşti.” (s.27)

Ç2: “Yoldaki tekerlek izleri derinleşti.” (s.17)

Ç3: “Tekerlek izleri derinleşti.” (s.17)

Ç4: “Tekerlek izleri gitgide genişliyordu.” (s.33)

Ç5: “Tekerlek izleri gitgide derinleşiyordu.” (s.19)

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013

KM’de “plus” zarfı kullanılmıştır ve cümleye “daha” anlamını katmaktadır, fakat Ç1, Ç2 ve Ç3’te bu ifadeyi görmemekteyiz. Ayrıca “devinrent”, “devenir” eyleminin “passé simple” çekimidir ve –di’li geçmiş zamanı ifade eder ama Ç4 ve Ç5’te “-yordu” olarak çevrilmiş yani “imparfait” çekimi yapılmıştır.

• K.M: “Une fois le pansement fait, le médecin fut invité, par M.Renault lui-même, à prendre un morceau, avant de partir.” (p.22)

Ç1: “Hekim sargı işini bitirince, M.Rouault, gitmeden önce bir şeyler yemesini rica etti.” (s.29)

Ç2: “Yarayı sarma işi bitince, Bay Rouault, doktoru gitmeden önce bir şeyler yemeye davet etti.” (s.19)

Ç3: “Doktor sargı işini bitirdi. M.Rouault ondan gitmeden önce bir şeyler yemesini rica etti.” (s.19)

Ç4: “Bacağın sarılması bittikten sonra M. Roualt, hekimi, gitmeden önce bir lokma bir şey yemeğe davet etti.” (s.35)

Ç5: “Tedavi tamamlandıktan sonra M. Rouault, Charles’ı gitmeden önce bir parça bir şey yemeğe davet etti.” (s.21)

KM’de “une fois” ifadesi “après” yani “sonra” anlamında kullanılmaktadır ve Ç1, Ç2 ve Ç3’te bunu görmemekteyiz. “M.” kısaltması ise “Monsieur” kelimesinin kısaltmasıdır ve Türkçe’ye “Bay” veya “Sayın” olarak çevrilebilir fakat Ç2 dışındaki çevirilerde hiçbir değişiklik yapılmamıştır.

• K.M: “Son cou sortait d’un col blanc, rabattu.” (p.22)

Ç1: “Ak, devrik yakadan boynu görünüyordu.” (s.29)

Ç2: “Boynu, devrik, beyaz bir yakadan çıkıyordu.” (s.19)

Ç3: “Beyaz, devrik yakadan boynu görünüyordu.” (s.20)

Ç4: “Boynuna kıvrık, beyaz bir yaka takmıştı.” (s.35)

Ç5: “Boynunda, kıvrılmış beyaz bir yaka vardı.” (s.22)

Cümledeki “sortait” fiili “çıkıyordu”, “görünüyordu” gibi ifadelerle çevrilebilir fakat Ç4 ve Ç5 ya bu fiili kullanmamışlar ya da yerine başka bir ifade uygun görmüşlerdir.

• K.M: “Quand tout fut fini au cimetière, Charles rentra chez lui. Il ne trouva personne en bas; il monta au premier, dans la chambre, vit sa robe encore accrochée au pied de l’alcôve; alors, s’appuyant contre le secrétaire, il resta jusqu’au soir perdu dans une rêverie douloureuse. Elle l’avait aimé, après tout.” (p.26)

Ç1: “Mezarlıkta her şey bittikten sonra, Charles evine döndü, masaya yaslandı, ta akşama kadar, acı düşler içinde yitip gitmişçesine, öylece durdu. Ne de olsa kendisini sevmiştii bu kadın.” (s.33)

Ç2: “Mezarlıkta her şey olup bittikten sonra Charles eve döndü. Alt katta kimseler yoktu. Yukarıya, yatak odasına çıktı. Kadının entarisinin hala karyolanın ayak ucunda asılı olduğunu

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013



gördü. Bunun üzerine, küçük yazı masasına dayanarak akşama kadar acıklı düşler ve dalıp kaldı. Ne de olsa kendisini sevmiştı bu kadın!” (s.23)

Ç3: “Charles, mezarlıkta her şey bittikten sonra evine döndü, masaya yaslandı, acı düşler içinde kaybolmuşçasına, akşama kadar öylece durdu. Ne de olsa bu kadın kendisini sevmiştı.” (s.24)

Ç4: “Mezarlık işini bitirip de eve döndüğü zaman Charles, aşağı katta kimseyi bulamadı. Birinci kata, odasına çıktı; geceliği hala karyolanın ucunda asılı duruyordu. Bunu görünce masasına dayandı, akşama kadar öyle durup elemli düşüncelere daldı. Ne de olsa bu kadın onu sevmiştı!” (s.39)

Ç5: “Charles, mezarlık işlemlerini bitirip de eve geldiğinde aşağıda kimseyi bulamadı. Birinci kata, odasına çıktı, kadının elbisesinin halen daha yüklükte asılı olduğunu gördü, çalışma masasına doğru yaslanarak, hüzün içinde akşama kadar öylece kala kaldı. Ne olursa olsun, kadın onu sevmiştı!” (s.25)

Ç1 ve Ç3’te “il ne trouva personne en bas” cümlesi atılarak eksik bir tercüme yapılmıştır. Bu örnekteki gibi çevirilerde bazen de bazı tümcelerin çevrilmeyip atıldığı yani eksiltildiği olduğu görülmektedir. “Après tout” kalıbı “her şeye rağmen”, “ne de olsa” gibi ifade edilebilir fakat Ç5’te “ne olursa olsun”, “quoiqu’il arrive” in karşılığıdır ve verilmek istenen ifade tam olarak doğru verilmemiştir.

● K.M: “Lorsqu’il s’aperçut donc que Charles avait les pommettes rouges près de sa fille, ce qui signifiait qu’un de ces jours on la lui demanderait en mariage, il rumina d’avance toute l’affaire.” (p.31)

Ç1: “Kızının yanında Charles’ın yanaklarının kızardığını görünce, bugünlerde onu kendisinden isteyeceğini düşündü, konuyu önceden evirip çevirdi kafasında.” (s.36)

Ç2: “ Rouault Baba, kızının yanında Charles’ın yüzünün kızardığını fark etti. Bu da onun, bugünlerde, kızıyla evlenmek isteyeceği anlamına geliyordu.” (s.28)

Ç3: “Charles’ın, kızının yanında yanaklarının kızardığını görünce, onu bugünlerde kendisinden isteyeceğini düşündü. Konuyu kafasında evirip çevirdi.” (s.28)

Ç4: “Kızının yanında Charles’ın elmacıklarının al al olduğunu farkına varınca, Roualt Baba, bunun yakında Emma’nın isteneceğine alamet olduğunu anlayıp işi önceden ince ince düşündü.” (s.42)

Ç5: “Kızının yanındayken Charles’ın yanaklarının al al olduğunu fark edince M. Rouault, genç adamın bir gün gelip kızını isteyeceğini anladı. Önceden kafasında iyice düşündü taşındı.” (s.29)

“Lorsque” bağlacı iki tümceyi birbirine bağlamak için kullanılır fakat Ç2’de bu tek tümcenin, bağlaç kullanılmadığı için iki ayrı tümce şeklinde bölünerek çevrildiğini görüyoruz. KM’deki “pomette” kelimesi “yanak” anlamındadır fakat Ç4’te “elmacık” olarak, sözlük anlamıyla çevrildiğini görüyoruz.

● K.M: “La vieille bonne se présenta, lui fit ses salutations, s’excusa de ce que le diner n’était pas prêt, et engagea Madame, en attendant, à apprendre connaissance de sa maison.” (p.38)

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013

Ç1: “Emektar hizmetçi kendini tanıttı, ona saygılarını sundu, akşam yemeği hazır olmadığı için özür diledi, bu arada hanımına yeni evini göstermek istedi.” (s.43)

Ç2: “Yaşlı hizmetçi kadın kendini hanımına tanıttı: “Hoş geldiniz, sefa geldiniz, akşam yemeği henüz hazır değil, kusura bakmayın. Yemek hazır oluncaya kadar isterseniz evi şöyle bir dolaşın.” dedi.” (s.36)

Ç3: “Emektar hizmetçi kendini tanıttı, ona saygılarını sundu. Akşam yemeği hazır olmadığı için özür diledi. Bu arada hanımına yeni evini göstermek istedi.” (s.35)

Ç4: “İhtiyar hizmetçi kadın geldi, selamladı, akşam yemeği henüz hazır olmadığı için özür diledi, Hanım’a sofrta vaktine kadar evi bir dolaşıp öğrenmesini söyledi.” (s.48)

Ç5: “Yaşlı hizmetçi kadın Emma’yı selamlayarak, kendini tanıttı ve akşam yemeği henüz hazır olmadığı için özür dilediğini, dilerse beklerken evi dolaşıp, tanınmasını söyledi.” (s.37)

KM’de verilen cümle düz bir cümle iken Ç2’de bir konuşma ifadesi olarak verilmiştir.

● K.M: “Le jardin, plus long que large, allait, entre deux murs de bauge couverts d’abricots en espalier, jusqu’ à une haie d’épine qui le séparait des champs.” (p.39)

Ç1: “Bahçe, uzun bir bahçeydi, sıra sıra kayısı ağaçlarıyla örtülü iki kerpiç duvar arasında, kendisini tarlalardan ayıran dikenli çite kadar gidiyordu.” (s.43)

Ç2: “Geniş değil de uzunca olan bahçenin iki yanında kerpiçten iki duvar vardı. Bu duvarların üzerine yerleştirilmiş tahta kafeslere, kenarda dikili kayısı ağaçlarının dalları dolanmıştı. Bahçe ta dipteki dikenli çite kadar uzanıyor, çit de burasını tarladan ayırıyordu.” (s.36)

Ç3: “Bahçe epey geniştir. Sıra halinde kayısı ağaçlarıyla örtülü iki kerpiç duvar arasında, kendisini tarlalardan ayıran dikenli çite kadar uzuyordu.” (s.36)

Ç4: “Boyundan fazla olan bahçe, üzerlerine kayısı ağaçları dayatılmış, samanlı harçla örülmüş iki duvar arasında, öbür yanı tarla olan bir diken çite kadar gidiyordu.” (s.49)

Ç5: “Boyundan daha geniş olan bahçe, kayısı ağaçlarının dallarıyla sarılmış olan iki kerpiç duvar arasında diğer yanı tarla olan çite kadar uzanıyordu.” (s.39)

KM’deki “plus long que large” ifadesi “boyu eninden daha geniş/uzun” anlamında kullanılması gerekirken Ç1 “uzun bir bahçeydi”, Ç2 “geniş değil de uzunca olan”, Ç3 “bahçe epey geniştir” gibi ifadeler kullanarak karşılaştırma ögesini kullanmamışlardır.

● K.M: “Il était donc heureux et sans souci de rien au monde.” (p.40)

Ç1: “Charles mutluydu, yani en ufak bir kaygısı yoktu.” (s.44)

Ç2: “Charles mutluydu, dünyada hiçbir şeye aldırdığı yoktu.” (s.37)

Ç3: “Charles mutluydu ve en ufak bir kaygısı yoktu.” (s.37)

Ç4: “Charles bahtiyardı, dünyada hiçbir şeyi tasa etmiyordu.” (s.50)

Ç5: “Charles mutluydu, hiçbir şeyi dert etmiyordu.” (s.39)

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013



KM’de yer alan “donc” hiçbir çeviride yer almamıştır. Aynı zamanda “et” bağlacı Ç3 dışındaki çevirilerde görülmemektedir. “Au monde” ifadesine Ç2 ve Ç4 dışındaki tercümelerde yer verilmemiştir. Ç1’de “yani” yanlış yerde durmaktadır, doğrusu “yani mutluydu” şeklinde olması gerekir.

• K.M: “Lorsqu’elle fut treize ans, son père l’amena lui-même à la ville, pour le metre au couvent.” (p.43)

Ç1: “On üç yaşına gelince, babası manastır okuluna vermek için kendi eliyle kente götürmüştü onu.” (s.46)

Ç2: “On üç yaşına girdiği zaman, babası onu rahibelerin okuluna yazdırmak için kente götürmüştü.” (s. 40)

Ç3: “On üç yaşına gelince, babası onu manastır okuluna vermek için kendi eliyle kente götürmüştü.” (s.39)

Ç4: “On üçüne gelince babası onu, rahibeler okuluna yazdırmak üzere şehire kendi eli ile götürmüştü.” (s.51)

Ç5: “Babasıyla, onu rahibeler okuluna kaydettirmek için şehire gittiklerinde on üç yaşındaydı.” (s.42)

KM’de “lui-même”, “kendisi”, “kendi eliyle” anlamında kullanılmaktadır ve bu ifadeyi Ç2 ve Ç5’te görmemekteyiz. KM’de yer alan “couvent” sözcüğü ise, tercümelerde “rahibeler okulu”, “manastır okulu” gibi ifadelerle çevrililmektedir ancak “couvent” sözcüğü “manastır” anlamını taşımaktadır ve bu şekilde çevrilmesi daha doğru olur. Çünkü, manastır, zaten rahibelerin yönettiği kız okulu anlamına gelmektedir.

• K.M: “Quand elle allait à confesse, elle inventait de petits péchés, afin de rester la plus longtemps, à genoux dans l’ombre, les mains jointes, le visage à grille sous le chuchotement du prêtre.” (p.44)

Ç1: “Günah çıkarmaya gitti mi böyle uzun süre gölgede diz çökmüş durumda, elleri kavuşuk, yüzü uzun süre parmaklıkta, papazın fısıltıları arasında kalabilmek için ufak tefek yalanlar uydururdu.” (s.47)

Ç2: “Günah çıkarmaya gittiği zamanlar loşlukta diz çökerek ellerini kavuşturmuş, yüzünü parmaklığa dayamış, papazın fısıltıları altında daha uzun zaman kalabilmek için küçük günahlar uyduruyordu.” (s.41)

Ç3: “Günah çıkarmaya gittiğinde, böyle uzun süre gölgede diz çökmüş ve elleri birbirine kenetlenmiş durumda uzun süre yüzü parmaklıkta, papazın fısıltıları altında kalabilmek için ufak tefek yalanlar uydurdu.” (s.40)

Ç4: “Günah çıkarmaya gittiği günler gölgede ellerini kavuşturup yüzünü kafese dayayarak papazın fısıltısını daha uzun müddet dinleyebilmek için birtakım küçük günahlar icat ederdi.” (s.52)

Ç5: “Günah çıkarmaya gittiği zamanlarda, loş ışıktaki ellerini kavuşturarak diz çökmüş, yüzü tellere dönük rahibin fısıltılarını dinlerken, orada daha uzun kalabilmek için kafasından birkaç küçük günah uydururdu.” (s.42)

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013

KM’de “inventait” zaman olarak “imparfait” kullanmış ve “uydururdu, uyduruyordu” olarak tercüme edilmesi gerekir, fakat Ç3’te tercüman “uydurdu” diye çevirerek “passé compose” kullanmıştır.

• K.M: “Habitée aux aspects calmes, elle se tournait au contraire vers les accidents. Elle n’aimait la mer qu’à cause de ses tempêtes, et la verdure seulement lorsqu’elle était clairsemée parmi les ruines.” (p.44)

Ç1: “Sakin görüşlere alışmış olduğundan, tam tersine, tehlikelerine doğru yöneliyordu. Denizi sırf fırtınaları nedeniyle, yeşilliği ancak yıkıntılar arasına serpilmiş olduğu zaman severdi.” (s.47)

Ç2: “Sakin görüşlü şeylere alışmış olduğundan, tersine, sarp, çetin şeylere yöneliyordu . Denizi ancak fırtınaları yüzünden, yeşilliği ise yıkıntıların arasına serpiştirilmiş olduğu zaman seviyordu.” (s.41)

Ç3: “Denizi fırtınaları için, yeşilliği ancak yıkıntılar arasına serpilmiş olduğu zaman severdi.” (s.40)

Ç4: “Sakinlerine alışık olduğundan, bilakis, değişikli, arızalı manzaralar peşindeydi. Denizi ancak fırtınalar için sever, yeşillikten ancak, harabeler arasına parça parça serpilmiş olursa hoşlanırdı.” (s.52)

Ç5: “Bu sakin manzaraya alışık olduğundan, aksine değişik olaylar ilgisini çekiyordu. Denizi fırtınalı olduğunda, bitkileri harabelerin arasında boy uzatmış gördüğünde severdi.” (s.43)

KM’deki “vers les accidents”; “sıra dışı”, “anormal” gibi anlamlara gelmektedir fakat Ç1’de “tehlikelerine” diye tercüme edilmiş, üstelik neyin tehlikelerine doğru yöneldiği de belirtilmemiştir. Ç4’te ise “sakinlerine” yani “les habitants” ifadesine yer verilmiştir oysa KM’deki ifade “... aux aspects calmes” yani “sakin görünümlere” olarak verilmiştir.

• K.M: “Comme il avait eu longtemps l’habitude du bonnet de coton, son foulard ne lui tenait pas aux oreilles; aussi ses cheveux, le matin, étaient rabattus pêle-mêle sur sa figure et blanchis par le duvet de son oreiller, dont les cordons se dénouaient pendant la nuit.” (p.51)

Ç1: “Çoktandır pamuk takkeyle yatmaya alıştığı için, atkısı kulaklarını tutmuyordu; sabahları, saçları karmakarışık yüzüne düşmüş, gece bağları çözölen yastığın tüyleriyle ağarmış oluyordu.” (s.53)

Ç2: “Geceleri hep pamuklu bir başlık giymeye alıştığı için, şimdi yatarken başına sardığı sargı yerinde duramayıp kayıyordu. Bu yüzden de sabahları saçları karmakarışık, yüzünün üzerine dökölmüş olarak uyanıyordu. Bu arada yastığın şeritleri de geceleyin çözöldüğü için, sabahları saçları, yastığın içindeki kuş tüylerinden bembeyaz bir hale geliyordu.” (s.48)

Ç3: “Çoktandır pamuk takkeyle yatmaya alıştığı için, atkısı kulaklarını tutmuyordu; sabahları, saçları karmakarışık yüzüne düşmüş, gece bağları çözölen yastığın tüyleriyle ağarmış oluyordu.” (s.46)

Ç4: “Uzun zaman geceleri pazen takke giydiğı için, şimdi başına sardığı mendil kulaklarından kayıyordu; bunun içindir ki, sabahleyinsaçları darmadağın yüzüne gözüne dököldü; gece yastığın bağları çözöldüğünden, saçlarının arasına beyaz kuş tüyleri karıştığı da olurdu.” (s.58)

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013



Ç5: “Uzun zamandan beri pamuklu kumaştan bir başlıkla uyumaya alışmış olduğundan, şimdi fuları kulaklarını ve açıkta bırakıyordu; saçları da sabahları darmadağın yüzüne gelir, gece yastığının ipleri çözüldüğünden aralarında beyaz kuş tüyleri olurdu.” (s.50)

KM’deki “cordon” kelimesi “bağ”, “bağcık”, “ip” anlamlarında kullanılmaktadır, Ç2’de ise “şerit” olarak verilmiştir. Ç4’te gerçek anlamı “fular” olan “foulard” kelimesi “mendil” olarak ifade edilmiştir. Bu iki ürünün kullanımları birbirinden çok farklıdır.

• K.M: “Elle allait jusqu’à la hêtraie de Banneville, près du pavillon abandonné qui fait l’angle du mur, du côté des champs.”(p.52)

Ç1: “Banneville kayınlığına, tarlalardan tarafta, terk edilmiş bir küçük küşkün önüne kadar gidiyordu.” (s.54)

Ç2: “ Banville’deki kayın ağacı korusuna kadar uzanıyordu. Burada, kırlara bakan duvarın köşesinde, içinde kimsenin oturmadığı bir köşk vardı.” (s.50)

Ç3: “Banneville kayınlığına, tarlaların yakınında, terk edilmiş küçük bir köşkün önüne kadar gidiyordu.” (s.48)

Ç4: “Banneville’in akgürgen korusuna kadar, duvarın tarlalar tarafındaki ucundan, artık içinde kimsenin oturmadığı köşkün yanına kadar giderdi.” (s.60)

Ç5: “Tarlalar tarafından yürüyerek, Bonneville gürgen korusuna, iki duvarın köşesindeki terk edilmiş küçük bir evin yakınlarına kadar giderdi.” (s.52)

Ç2’de “vardı” “il y avait” ifadesi KM’de yer almamaktadır, böyle bir kullanım yoktur, bu nedenle tercüman kendi yorumunu katmıştır. Ç5’te “yürüyerek”, “en marchant” ifadesi yer almış ama ana cümlede bu kullanım görülmemektedir. Çeviri metinleri incelediğimizde çevirmenlerin bazen çeviride eşdeğerliliği sağlayabilmek adına artık bilgi verdikleri anlaşılmaktadır.

• K.M: “- Allons, baisez maitresse, vous qui n’avez pas de chagrins.”(p.54)

Ç1: “Hadi öp bakalım hanımcığını, senin derdin yok, diyordu.” (s.55)

Ç2: “ Hadi bakalım, öp hanımını, senin bir derdin yok hiç olmazsa.” diyordu.” (s.51)

Ç3: “Hadi öp bakalım hanımcığını, derdin yok senin.” diyordu.” (s.49)

Ç4: “Sen gam, tasa nedir bilmezsin; öp bakalım hanımını! derdi.” (s.61)

Ç5: “Hadi öp bakalım beni, siz kederin ne olduğunu bilmezsiniz’derdi.” (s.53)

KM’deki “baisez maitresse” ifadesi Ç5’te “öp beni” olarak verilmiştir oysa tümcede “moi” yani “beni” ifadesi yer almamaktadır. Ç4’te ise “allons” yani “hadi” ifadesine rastlanmamaktadır. Yani tümcede var olan bir kelime atlanarak çevrilmemiştir.

• K.M: “Le bac de Charles s’arrêta devant le peron du millieu; des domestiques parurent; le marquis s’avança et, offrant son bras à la femme du médecin, l’introduisit dans le vestibule.” (p.57)

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013

Ç1: “Charles’ın arabası ortadaki binek merdiveninin önünde durdu; uşaklar belirdi; marki ilerledi, kolunu hekimin karısına verdi, avluya götürdü.” (s.57)

Ç2: “ Charles’ın arabası ortadaki kapının önünde durdu. Uşaklar göründüler. Marki ilerledi, doktorun karısının koluna girerek onu taşlıktan içeri soktu.” (s.53)

Ç3: “Charles’ın arabası ortadaki binek merdiveninin önünde durdu, uşaklar belirdiler; marki ilerledi, kolunu doktorun karısına verdi, avluya götürdü.” (s.50)

Ç4: “Charles’ın arabası orta merdiveninin önünde durdu, hemenuşaklar çıktı; Marquis de geldi, hekimin karısını koluna aldı ve hep birden avluya girdiler.” (s.62)

Ç5: “Charles’ın arabası orta kısımdaki taş merdivenlerin önünde durdu, hizmetçiler belirdiler, Marquis ilerledi, doktorun eşine kolunu uzattı, avluya girdiler.” (s.55)

Ç4’te “Marquis de geldi” ifadesinde yer alan “de”, Fransızca’da “aussi” veya “également” gibi kelimelerle verilirken KM’de bu ifadeleri görememekteyiz. Yine aynı tümcede “hep birlikte” ifadesi “tous ensemble” olarak karşımıza çıkması gerekirken KM’de bu ifadeye rastlanılmamaktadır. KM’de yer alan “offrir le bras à qq’un” , “...in koluna girmek” anlamına gelmektedir; Ç1, Ç3, Ç4 ve Ç5’te yer alan çevirilerin aksine, Ç2’deki gibi Türkçe’de, günlük yaşantıda kullanımına daha çok alışık olduğumuz “doktorun karısının koluna girerek” şeklinde çevrilmesi daha uygun olur.

● K.M: “On entendit une ritournelle de violon et les sons d’un cor.” (p.60)

Ç1: “Bir keman, bir boru sesi duyuldu.” (s.59)

Ç2: “O sırada bir kemanın çalmaya başladığı, boruların öttüğü duyuldu.” (s.57)

Ç3: “Bir keman, bir boru sesi duyuldu.” (s.54)

Ç4: “Bir keman ezgisi ve boru sesleri duyuldu.” (s.65)

Ç5: “Bir kemanın giriş ezgisi ve boru sesleri duyuldu.” (s.58)

KM’deki “et” bağlacı Ç1, Ç2 ve Ç3’te kullanılmamış, bir virgül ile geçirilmiştir. Ayrıca KM’de yer alan “une ritournelle de violon” ifadesindeki “ritournelle” yani “giriş ezgisi” sözcüğü Ç1, Ç2, Ç3 ve Ç4’te kullanılmamış, “les sons d’un cor” ifadesi de ancak Ç4 ve Ç5’te tam olarak doğru çevrilmiştir.

● K.M: “La nuit était noire.” (p.64)

Ç1: “Gece karanlıktı.” (s.63)

Ç2: “Gece zifiri karanlıktı.” (s.61)

Ç3: “Gece karanlıktı.” (s.58)

Ç4: “Gece kapkaranlıktı.” (s.68)

Ç5: “Gökyüzü karanlıktı.” (s.62)

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013



Ç2’deki “zifiri” ve Ç4’teki “kap-” ifadeleri, Fransızca’da “toute” ile verilmektedir, fakat KM’de böyle bir vurgulama yapılmamıştır. Ç5’te gökyüzü ifadesi “le ciel” yerine kullanılmaktadır ama KM’de böyle bir ifade yer almamaktadır.

● K.M: “Cela fait plaisir de se retrouver chez soi!” (p.66)

Ç1: “-Yeniden evde bulunmak hoş oluyor, dedi.” (s.65)

Ç2: “Eve dönmek hoş oluyor doğrusu.” dedi.” (s.63)

Ç3: “Yeniden evde olmak hoş!” dedi.” (s.60)

Ç4: “İnsanın evi başka şey, dedi; bir yere benzemez!” (s.70)

Ç5: “İnsanın kendi evi gibi yok! dedi.” (s.64)

Ç4 ve Ç5’te özgün bir çeviri yapılmıştır, ancak Ç4’te cümle devamında kullanılan “bir yere benzemez” ifadesi ile ekleme ve bir vurgulama yapılmıştır.

● K.M: “-Quel pauvre homme! quel pauvre homme! disait-elle tout bas, en se mordant les lèvres.” (p.74)

Ç1: “-Ne zavallı adam! Ne zavallı adam, diye söyleniyordu alçak sesle, dudaklarını ısıırıyordu.” (s.70)

Ç2: “Bir yandan da dudağını ısıırarak alçak sesle : “Ne zavallı adam! Ne zavallı adam!” diyordu.” (s.70)

Ç3: “-Ne zavallı adam! Ne zavallı adam!” diye alçak sesle söyleniyor, dudaklarını ısıırıyordu.” (s.66)

Ç4: “Ne zavallı adam!... Ne zavallı adam! diyordu.” (s.76)

Ç5: “-Ne zavallı adam! Ne zavallı adam! diye tekrarlıyordu.” (s.71)

KM’de kullanılan “en se mordant” gerondif bir kullanımdır ve “ısıırarak” anlamındadır fakat Ç1’de ve Ç3’te “ısıırıyordu” olarak verilmiştir. Ç4 ve Ç5’te ise bu ifade hiç kullanılmamıştır yani çevrilmemiştir. KM’de bulunan “tout bas” ifadesi “alçak sesle” ya da “kısık sesle” anlamındadır ve Ç4 ve Ç5’te bu ifadeye yer verilmemiş, atlanmıştır, hatta Ç5’te “tekrarlıyordu” yani “répétait” ifadesi de KM’de olmadığı halde fazladan kullanılmıştır.

● K.M: “Elle se sentait, d’ailleurs, plus irritée de lui.” (p.74)

Ç1: “Ona daha çok kızdığını seziyordu zaten.” (s.70)

Ç2: “Kocasını gittikçe daha çok sinirine dokunmaya başlıyordu zaten.” (s.70)

Ç3: “Zaten ona daha çok kızdığını seziyordu.” (s.66)

Ç4: “Zaten ona gitgide sinirleniyordu.” (s.76)

Ç5: “Zaten kocasını gitgide daha da sinirlerini bozuyordu.” (s.71)

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013

KM’de yer verilen “se sentait” eylemi Türkçe’ye “hissediyordu, seziyordu, hissine kapılıyordu” gibi ifade edilebilecekken, Ç1 ve Ç3’te buna yer verilmiş, diğer çevirilerde kullanılmamıştır.

- K.M: “J’ai tout lu, se disait-elle.” (p.75)

Ç1: “-Her şeyi okudum, diyordu kendi kendine.” (s.72)

Ç2: “ Kendi kendine, bütün kitapları okudum, diyordu.” (s.72)

Ç3: “Her şeyi okudum.” diyordu kendi kendine.” (s.68)

Ç4: “Her şeyi okudum, diyordu.” (s.77)

Ç5: “Her şeyi okudum” diyordu.” (s.72)

KM’de bulunan “tout”, “her şeyi” anlamında kullanılmıştır, ancak Ç2’de “tüm kitapları” olarak tercüme edilmiştir. Bu kelime yani “tout” ile kitap olabileceği gibi gazete, dergi, mektup, gibi unsurlarda okunanlar içerisinde girebilir. Bu nedenle tercüme aslına uygun olmamıştır.

- K.M: “L’hiver fut froid.” (p.76)

Ç1: “Kış soğuk geçti.” (s.72)

Ç2: “Kış soğuk geçti.” (s.72)

Ç3: “Kış soğuk geçti.” (s.68)

Ç4: “O yıl kış soğuk oldu.” (s.77)

Ç5: “Kış soğuk geçti.” (s.73)

Ç4’te bulunan “o yıl” ifadesi, “cette année-la” ile verilmesi gerekirdi fakat kaynak metinde böyle bir ifade yer almamaktadır, ekleme yapılmıştır.

- K.M: “Jusqu’en 185, il n’y avait point de route praticable pour arriver à Yonville; mais on a établi vers cette époque un chemin de grande vicinalité qui relie la route d’Abbeville à celle d’Amiens, et sert quelquefois aux rouliers allant de Rouen dans les Flandres.” (p.82)

Ç1: “1835 yılına kadar, yonville’e gitmek için elverişli bir yol yoktu; ama bu sıralarda, Abbeville yolunu Amiens yoluna bağlayan, Rouen’dan Flandres’a giden yük arabacılarının yararlandıkları, anayollara bağlayıcı bir yol yapıldı.” (s.78)

Ç2: “1835’e kadar Yonville’e ulaşmak için doğru dürüst bir yol yoktu; Son zamanlarda burada tali bir yol yapıldı. Bu da Abbeville ve Amiens şoselerini birbirine bağladı. Rouen’dan Flander’lara giden yük arabacıları da bazen bu yolu kullanırlardı.” (s.79)

Ç3: “1835 yılına kadar, Yonville’e gitmek için elverişli bir yol yoktu; ama bu sıralarda, Abbeville yolunu Amiens yoluna bağlayan , Rouen’dan Flandres’a giden yük arabacılarının yararlandığı, ana yollara bağlayan bir yol yapıldı.” (s.74)

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013



Ç4: “1835 yılına kadar, Yonville’e gitmek için araba yolu yoktu; fakat o yıllarda, Abbaville yolunu Amiens yoluna birleştiren ve Rouen’den Flandres’a giden arabacıların bazen faydalandıkları bir kasaba yolu yapıldı.” (s.83)

Ç5: “1835 yılına kadar, Yonville’e gitmek için hiçbir araba yolu yoktu.” (s.79)

KM’deki “ne ... point” olumsuzluk ifadesi cümleye “hiç”, “hiçbir tane” gibi anlamlar katar fakat Ç5 dışında diğer tercümelerde buna yer verilmemektedir.

● K.M: “Mais ce qui attire le plus les yeux, c’est, en face de l’auberge du Lion d’or, la pharmacie de M.Homais!” (p.84)

Ç1: “Ama gözleri en çok çeken Mösyö Homais’nin, Lion d’or hanının karşısındaki eczanesidir!” (s.79)

Ç2: “En çok dikkat çeken yer, “Lion d’Or’ hanı karşısında, Bay Homais’nin eczanesidir.” (s.81)

Ç3: “Ama bakışları en çok çeken, M.Hamais’nin, Lion d’or hanının karşısındaki eczanesidir!” (s.76)

Ç4: “Fakat göze en çok çarpan şey, Altın Aslan Otel’inin yanında, M. Homais’nin eczanesidir!” (s.84)

Ç5: “Ama en çok göz alıcı olan, Lion d’Or otelinin karşısındaki Monsieur Homais’nin eczanesidir!” (s.81)

KM’de “attirer les yeux” ifadesi “attirer l’attention” anlamını yani “dikkat çeken” ya da “göze çarpan” anlamlarını taşır, Ç1’de bu anlamları kullanmak yerine tercüman birebir kelimelerin anlamlarını tercüme ederek bir çeviri yapmaya çalışmış, fakat bu da ne yazık ki Türkçe’ye uygun, güzel bir ifade olmamıştır.

● K.M: “C’est qu’il y a bien de la difference, voyez-vous, entre quel-qu’un qui a reçu de l’education etun ancien carabinier qui est percepteur.” (p.87)

Ç1: “Eğitim görmüş bir kimseyle tahsildar olmuş bir eski jandarma arasında çok fark vardır da ondan.” (s.82)

Ç2: “Eee, eğitilmiş biriyle, eskiden jandarmayken sonradan tahsildar olmuş biri arasında bu kadar fark olacak elbette!” (s.84)

Ç3: “Eğitim görmüş bir kimseyle vergi toplayıcısı eski bir jandarma arasında çok fark vardır da ondan.” (s.79)

Ç4: “Elbette! Terbiye görmüş bir adamla vergi tahsildarlığı eden bir jandarma emeklisi bir olur mu?” (s.87)

Ç5: “Tabii, eğitim almış biri ile jandarma emeklisi bir tahsildar arasındaki fark çok açık belli oluyor...” (s.84)

KM’de “voyez-vous” ifadesi “elbette”, “tabiki”, “anlıyormusunuz” gibi anlamlarda kullanılan bir ünlem ifadesidir. Bu ifade Ç1 ve Ç3’te kullanılmamıştır.

- K.M: “Six heures sonnèrent. Binet entra.” (p.87)

Ç1: “Saat altıyı vurdu. Binet girdi.” (s.82)

Ç2: “Saat altıyı çaldı, Binet içeriye girdi.” (s.84)

Ç3: “Saat altıyı vurdu. Binet girdi.” (s.79)

Ç4: “Saat altıyı vurdu. Binet kapıdan girdi.” (s.87)

Ç5: “Saat altıyı vurduğunda, Binet içeri girdi.” (s.84)

Ç4’te “kapıdan” ifadesinin KM’de “par la porte” olarak yer alması gerekirken, bu ifade yoktur, ilave edilmiştir. Yine Ç5’te “vurduğunda” ifadesi de KM’de “quand” veya “lorsque” ile gösterilmeliyken, KM’de böyle bir kullanımın olmadığını görmekteyiz. Çevirmenler KM’de yer almayan kelimeleri çevirilerine ekleyerek, fazladan kelimeler koyarak, bir nebze de olsa çevirilerine kendi yorumlarını kattıkları anlaşılmaktadır.

- K.M: “-Vous faites de la musique? demanda-t-elle. -Non, mais je l’aime beaucoup, répondit-il.” (p.96)

Ç1: “ -Müzikle uğraşır mısınız, diye sordu Emma. -Hayır, ama çok severim.” (s.88)

Ç2: “Genç kadın “Müzikle uğraşır mısınız?” diye sordu. “Hayır ama, pek severim.” (s.92)

Ç3: “Müzikle uğraşır mısınız?” diye sordu Emma. “Hayır ama çok severim.” (s.86)

Ç4: “Kadın sordu: Siz müzikle meşgul olur musunuz? Bir şey çalmam, ama pek severim...” (s.94)

Ç5: “Emma; -Çaldığınız bir müzik aleti var mı? Leon; -Hayır, ama müziği çok severim.” (s.92)

Ç4’te “bir şey çalmam” ifadesi “je ne joue aucun instrument” olarak KM’de yer alması gerekirken, KM’de bu ifadeyi görmemekteyiz. Yani böyle bir tümce kaynak metinde yer almamaktadır. Böylece özgür çeviri yoluna gidilerek okuyucunun rahat okuyabileceği bir metin sunmak için KM’den uzaklaşmakta, yazarın üslubundan ödün verilmektedir.

- K.M: “Quand le café fut servi, Félicité s’en alla préparer la chambre dans la nouvelle maison, et les convives bientôt levèrent le siège.” (p.98)

Ç1: “Kahveler içildikten sonra, Félicité yeni evin yatak odasını hazırlamaya gitti, sofradakiler de masadan kalktılar.” (s.91)

Ç2: “Kahveler içildikten sonra, Felicite yeni evdeki odayı hazırlamaya gitti; yemektekiler de sofradan kalktılar.” (s.95)

Ç3: ”Kahveler içildikten sonra, Félicité yeni evin yatak odasını hazırlamaya gitti, sofradakiler de masadan kalktılar.” (s.89)

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013



Ç4: “Kahve getirildikten sonra Felicite yeni evde odayı hazırlamaya gitti; az sonra da sofradan kalkıldı.” (s.96)

Ç5: “Kahve içildikten sonra Felicite odayı hazırlamak üzere yeni eve gitti. Az sonra davetliler de kalktılar.” (s.95)

KM’de yer alan “bientôt” kelimesi, “yakında, birazdan, az sonra” gibi ifadelerle verilebilir fakat Ç1, Ç2 ve Ç3’te bu ifadeye rastlanılmamaktadır.

● K.M: “Le lendemain, à son réveil, elle aperçut le clerc sur la place.” (p.101)

Ç1: “Ertesi gün, uyanınca, noter yazmanını meydanda gördü.” (s.92)

Ç2: “Emma ertesi gün uyanınca, noter katibini köy alanında gördü.” (s.96)

Ç3: “Ertesi gün, uyanınca, meydanda noter katibini gördü.” (s.90)

Ç4: “Ertesi sabah uyanınca noter katibini, evin önündeki meydanda gördü.” (s.97)

Ç5: “Ertesi gün uyandığında, Emma, meydanda noter katibini gördü.” (s.97)

Ç1’de “yazmanı” ifadesi dilimize yeni girmiş bir kelimedir ve okuyucuların büyük çoğunluğu bunu anlamak için güçlük çekeceğinden yerine “kâtibi” kelimesi daha uygun olacaktır. Ç2’de “köy alanında gördü” ifadesindeki “köy” kelimesi yani “village” sözcüğü KM’de yer almamaktadır. Yani çevirmen KM’de yer almayan bir sözcüğe çevirisinde yer vermiştir.

● K.M: “- M.Léon, disait le pharmacien, avec qui j’en causais l’autre jour, s’étonne que vous ne choisissiez point Madeleine, qui est excessivement à la mode maintenant.” (p.104)

Ç1: “-Geçen gün M.Léon’la konuşuyordum, diyordu eczacı, çocuğun adını Madeleine koymayışınıza şaşıyor, bu ad şimdi pek moda.” (s.95)

Ç2: “ Eczacı: “ Geçen gün Bay Leon’la konuşuyordum,” diyordu. “Çocuğun adını niçin Madeleine koymuyorsunuz diye şaşıyor. Şimdilerde bu ad pek modaymış.” (s.99)

Ç3: “Geçen gün M.Léon’la konuşuyordum.” diyordu eczacı. “Çocuğun adını Madeleine koymayışınıza şaşıyor, şimdi bu isim çok moda.” (s.94)

Ç4: “Eczacı geçen gün M. Leon’la konuşuyorduk dedi, çocuğun adını Madeleine koymayışınıza hayret ediyor; şimdi o isim moda oldu.” (s.100)

Ç5: “Eczacı; -Monsiuer Leon ile konuşuyordum geçen gün, Madeleine ismini düşünmemiş olmanıza şaşırdı, bu günlerde o isim modaymış... dedi.” (s.100)

KM’de verilen cümle tek bir cümle iken Ç2’de cümle ikiye bölünerek çevrilmiş ve bütünlüğü bozulmuştur. KM’de cümlelerin eylemi “présent” iken Ç4’te “passé composé” olarak algılanmış ve “...moda oldu” olarak ifade edilmiştir. Yine Ç5’te “est à la mode” “...modaymış” gibi verilmiş, KM’de yer alan “choisir” fiili, “seçmek”, “tercih etmek” gibi anlamlara gelirken, Ç5’te “düşünmek” eylemi kullanılmıştır.

● K.M: “-Mon gaillard, disait-il, commence à avoir des idées, et je crois, diable m’emporte, qu’il est amoureux de votre bonne!” (p.114)

Ç1: “-Bizim oğlana bir hal geldi bugünlerde, kalıbımı basarım ki, sizin hizmetçiye abayı yaktı!” (s.103)

Ç2: “Bizim oğlan bugünlerde bir acayıpleşti, sizin hizmetçiye abayı yakmadıysa ben de n’olayım” diyordu. (s.109)

Ç3: “Bizim oğlana bir hal geldi bugünlerde, kalıbımı basarım ki, sizin hizmetçiye abayı yaktı!” (s.103)

Ç4: “Bizim oğlanın aklından bir şeyler geçiyor, derdi, günahına girmeyelim ama, bana öyle geliyor ki sizin hizmetçiye abayı yakmış!..” (s.108)

Ç5: “-Şu benim genç... diyordu, bana öyle geliyor ki, bir şeyler var aklında... Yani şeytana uymak gibi olmasın ama, sizin hizmetçiye aşık gibi...” (s.110)

KM’de “mon gaillard”, Türkçe’de “aslanım”, “koçum” gibi ifadelerle verilmesi gerekirken, bu niteleme Ç1, Ç2, Ç3 ve Ç4’te “bizim oğlan” ve Ç5’te “benim genç” olarak verilmiştir.

● K.M: Alors commença l’éternelle lamentation: “Oh! Si le ciel l’avait voulu! Pourquoi n’est-ce pas? Qui empêchait donc?...” (p.120)

Ç1: “Değişmez, bitip tükenmez sızlanış başladı o zaman; Ah! Tanrı isteseydi! Neden olmasın? Kim engel oluyor ki?...” (s.107)

Ç2: “Bunun üzerine o bitip tükenmek bilmeyen sızlanma yeniden başladı: Ah! Tanrı isteseydi eğer! Neden ama, değil mi? Kim engel oluyordu ki?” (s.114)

Ç3: “Değişmez, bitip tükenmez sızlanış başladı o zaman; Ah! Tanrı isteseydi! Neden olmasın? Kim engel oluyordu ki?...” (s.107)

Ç4: “O zaman bitip tükenmeyen yakınma başladı: Felek isteseydi.... Niçin kabil olmasın?... Engel olan mı var?...” (s.113)

Ç5: “Ve bitip tükenmeyen sızlanma başladı; -Ah Tanrı böyle istemişse! Neden olmasın? Kim mani olabilecek?” (s.115)

Ç4’te yer alan “kabil” kelimesi, KM’de bulunmamaktadır. Ç4’te fazladan kullanılmıştır. Ç5’te ise “olabilecek” ifadesinin, “peut empêcher” ile ifade edilmesi gerekirken, KM’de “pouvoir” eylemi yer almamaktadır.

● K.M: “Et, pinçant ses lèvres, elle tira lentement une longue aiguillée de fil gris.” (p.124)

Ç1: “Dudaklarını gerdi, uzun, gri bir ipliği çekti.” (s.110)

Ç2: “Sonra dudaklarını büzerek iğnesiyle kurşunu iplikten uzun bir tel çekti.” (s.118)

Ç3: “Dudaklarını gerdi, uzun, gri bir ipliği çekti.” (s.111)

Ç4: “Dudaklarını ısırıldı ve iğnenin ucundaki gri tireyi yavaş yavaş çekti.” (s.116)

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013



Ç5: “Dudaklarını ısırıldı ve iğnenin ucundaki gri ipliği çekerek uzattı.” (s.118)

KM’de “pincer” fiili “ısırmak”, “çimdiklemek” gibi anlamlara gelmektedir fakat Ç1, Ç2 ve Ç3’te bu ifadeler yer verilmemiş, bambaşka bir anlamda kullanılmıştır. Yine “lentement” yani “yavaş yavaş” zarfı da sadece Ç4’te kullanılmış, diğer çevirilerde yer verilmemiştir.

• K.M: “-Ça ne respecte rien!” (p.130)

Ç1: “-Saygı kalmadı diye söylendi.” (s.124)

Ç2: “Hiçbir şeye saygı gösterdikleri yok bunların” diye homurdandı. (s.124)

Ç3: “Saygı kalmadı!” diye söylendi. (s.116)

Ç4: “Günah nedir bilmezler ki! dedi.” (s.121)

Ç5: “Hiçbir şeye saygıları yok ki! dedi.” (s.125)

Kaynak metinde yer alan “respecter” fiilinin “saygı göstermek”, “kurallara uymak” gibi manaları varken, Ç4’te “Günah nedir bilmezler ki!” şeklinde bir cümle kullanılarak, kelimenin anlamına uymayan ve kaynak metinden uzaklaşılarak yapılan bir çeviri olmuş, çevirmen kendi yorumunu ortaya koymuştur.

• K.M: “Et puis, l’eau de Paris, voyez-vous! Les mets des restaurateurs, toutes ces nourritures épicées finissent par vous échauffer le sang et ne valent pas, quoi qu’on en dise, un bon pot-au-feu.” (p.141)

Ç1: “Sonra Paris’in suyu, biliyor musunuz? Sonra lokantacıların yemekleri, bütün bu baharlı yiyecekler en sonunda midenizi yakar, ne derlerse desinler, iyi bir sebzeli sığır etine değmez bunlar.” (s.125)

Ç2: “Sonra, Paris’in suyu da var!Lokantacıların yemekleri, o türlü türlü buharlı biberli yemekler sonunda midenizi kaynatır, kim ne derse desin, evde pişmiş nefis bir yemeğin yerini tutmaz.” (s.136)

Ç3: “Sonra Paris’in suyu, biliyor musunuz? Sonra lokantacıların yemekleri, bütün bu baharlı yiyecekler en sonunda midenizi yakarlar. Ne derlerse desinler, iyi bir sebzeli sığır etine değmez bunlar.” (s.126)

Ç4: “Hem Paris’in suyu, lokantaların yemeği, o salçalı baharatlı etler, ne derlerse desinler, insanın evinde pişen çorbanın yerini tutamaz.” (s.132)

Ç5: “Paris’in suları da malum, lokantalardaki yemekler, kanlı kanlı pişirilip getirilen baharatlı etler, ne olursa olsun insanın evinde pişen bir tas çorba gibisi yok.” (s.137)

KM’de “pot-au-feu”, “yahni” olarak bilinen bir yemek türüdür. Fakat tercümelerde çeşitli yemek isimleri belirtilmiş ve doğrusu verilmemiştir. KM’deki “quoi qu’on en dise”, “ne söylenirse söylensin” ya da “ne derlerse desinler” anlamındadır ve böyle çevrilmesi daha güzel olur fakat Ç5’te “ne olursa olsun” olarak çevrilmiştir.

- K.M: “Mais qu’est-ce que la culture vous regarde?” (p.155)

Ç1: “Ama tarımla ne ilginiz var sizin?” (s.135)

Ç2: “Ama sizin tarımla ne ilginiz var kuzum?” (s.147)

Ç3: “Ama tarımla ne ilginiz var sizin?” (s.137)

Ç4: “Ama tarımdan size ne?” (s.143)

Ç5: “Ama tarımla ilginiz ne?” (s.151)

Ç3’te “kuzum” ünlemi, KM’de “mon pot” ya da “mon cher” gibi ifadelerle verilebilirdi ancak KM’de böyle bir ifade görmemekteyiz.

- K.M: “A partir de ce jour-là, ils s’écrivirent régulièrement tous les soirs.” (p.185)

Ç1: “O günden sonra her akşam, düzenli olarak mektup yazdılar birbirlerine.” (s.163)

Ç2: “O günden sonra her akşam birbirlerine mektup yazdılar.” (s.179)

Ç3: “O günden sonra her akşam, düzenli olarak mektuplaştılar.” (s.167)

Ç4: “O günden sonra, birbirlerine Allah’ın günü mektup yazmaya başladılar.” (s.172)

Ç5: “O günden itibaren, her akşam birbirlerine düzenli olarak yazdılar.” (s.185)

KM’de bulunan “régulièrement”, “düzenli” anlamında kullanılan bir zarfır, fakat KM’de kullanıldığı halde Ç2 ve Ç4’de bu zarfın kullanımını görmemekteyiz.

- K.M: “Enfin il déclara, d’un air sérieux, que ses visites devenaient imprudents et qu’elle se compromettait.” (p.187)

Ç1: “Rodolphe, en sonunda, ciddi bir tavırla, ihtiyatsızca gelmeye başladığını, kendisini güç duruma soktuğunu söyledi.” (s.165)

Ç2: “Nihayet Rodolphe ciddi bir tavırla: “ Bu ziyaretlerin tedbirsizce olmaya başlıyor,” dedi ve ekledi: “ Kendini zor duruma sokuyorsun.” (s.181)

Ç3: “Rodolphe, en sonunda, ciddi bir tavırla, çok sık ve önlem almadan gelmeye başladığını ve kendini zor duruma soktuğunu söyledi.” (s.169)

Ç4: “Rodolphe, sonunda, ciddi bir tavırla, bu ziyaretlerin ihtiyatsızlık olduğunu ve dile düşeceğini söyledi.” (s.174)

Ç5: “En sonunda adam; ciddi bir tavırla kadının bu ziyaretlerinin tedbirsizlik olduğunu, adının lekeleneyeceğini söyledi.” (s.187)

KM’deki “se compromettre”, “kendini zor duruma düşürmek”, “kendini tehlikeye atmak” anlamlarında kullanılır fakat Ç4’te “dile düşeceğini”, Ç5’te ise “adının lekeleneyeceğini” ifadelerinin kullanıldığını görüyor, çevirmenlerin kendi yorumlarını kattığını anlıyoruz.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013



- K.M: “-Au secours! Il se meurt!...J’en perds la tête!” (p.204)

Ç1: “-Yetişin! Ölüyor!.. Deli olacağım!” (s.177)

Ç2: “Yetişin! Ölüyorum!... Aklım başımdan gitti!” (s.195)

Ç3: ”Yetişin ölüyor!... Aklım başımdan gitti!” (s.183)

Ç4: “İmdat! Ölüyor adam!... Aklım başımdan gidiyor!” (s.187)

Ç5: “-İmdat! Adam ölüyor! Aklımı yitireceğim!” (s.203)

KM’de yer alan “Il se meurt!” ifadesi Ç2’de “ben ölüyorum” olarak çevrilmiştir, oysa özne üçüncü tekil şahıs olmalı ve “adam ölüyor” gibi tercüme edilmeliydi. Yine “J’en perds la tête!” cümlesi de “aklımı oynatıyorum”, “deliriyorum” gibi tercüme edilmesi gerekirken, Ç2 ve Ç3’te eylem tamamlanmış gibi “...gitti” olarak kullanılmıştır.

- K.M: “A peine arrivé chez lui, Rodolphe s’assit brusquement à son bureau, sous la tête de cerf faisant trophée contre la muraille.” (p.227)

Ç1: “Rodolphe, evine gelir gelmez, yazı masasına, duvarı süsleyen geyik başının altına oturdu.” (s.198)

Ç2: “ Rodolphe evine gelir gelmez hemen masasının başına, duvarda av anısı olarak asılı geyik kafasının altına oturdu.” (s.219)

Ç3: “Rodolphe, evine gelir gelmez yazı masasına oturdu.” (s.206)

Ç4:“Evine döner dönmez, Rodolphe, duvarda asılı av ganimeti geyik başının altındaki yazı masasına kendini hızla attı.” (s.208)

Ç5: “Evine varır varmaz, duvara asılı av ganimeti geyik başının altındaki yazı masasına alelacele oturdu.” (s.229)

KM’de yer alan “brusquement” zarfı “aniden”, “birden”, “alelacele”, “hemen” gibi anlamlarda kullanılan bir zarftır. Fakat Ç1, Ç3 ve Ç4’te bu ifadeye rastlamıyoruz. Ç3’te ise tercüman cümlelerin yarısını çevirmemiştir.

- K.M: “Elle se redressa lentement, se mit la main devant ses yeux, pour regarder; elle regarda au loin, tout au loin; mais il n’y avait à l’horizon que de grands feux d’herbe, qui fumaient sur les collines.” (p.296)

Ç1: “Emma ağır ağır doğruldu, elini gözlerinin üzerine götürdü, uzağa, çok uzağa baktı; ama yalnız büyük ot ateşleri vardı ufukta, tepelerde tütüyorlardı.” (s.207)

Ç2: “ Emma yavaş yavaş doğruldu, çevreyi seyretmek için elini gözlerinin önüne koydu; uzaklara, ta uzaklara baktı. Ufukta, dumanları tepelerin üstünde büyük ot ateşlerinden başka bir şey yoktu.” (s.229)

Ç3: “Emma ağır ağır doğruldu, elini gözlerinin üzerine götürdü. Uzağa, çok uzağa baktı. Ama yalnız büyük ot ateşleri vardı ufukta, tepelerde tütüyorlardı.” (s.216)

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013



Ç4: “Emma ağır ağır doğruldu, bakmak için, elini alnına doğru götürdü. Uzağa, çok uzaklara baktı; fakat ufukta, tepelerin üstünde, öbek öbek yakılan otların dumanından başka bir şey yoktu.” (s.217)

Ç5: “ Emma yavaşça doğruldu, bakabilmek için elini kaşlarının üzerine dayadı, uzağa, çok uzaklara baktı, ama ufukta tepelerin üzerinde yanan otların büyük ateşinden başka bir şey yoktu.” (s.239)

Ç5’te “bakabilmek” kelimesi kullanılmıştır, ancak bu ifadenin kullanılabilmesi için kaynak metinde “-e bilmek” anlamında kullanılan “pouvoir” kelimesinin olması gerekmektedir. Yalnız KM’de böyle bir kelime yer almamakta, çevirmen işin içine yine kendi yorumunu katmaktadır. Yine aynı tercümede KM’de “devant ses yeux” ifadesi “kaşlarının üzerine dayadı” diye çevrilmiştir, Ç4’te ise “alnına” ifadesi kullanılmıştır.

● K.M: “Puis la dépense du ménage, à présent que la cuisinière était maitresse, devenait effrayante; les notes pleuvaient dans la maison; les fournisseurs murmuraient; M.Lheureux surtout le harcelait.” (p.237)

Ç1: “İşlerin başına hizmetçi geçince, evin masrafı daha ürkütücü olmuştu; eve hesap pusulaları yağıyor, satıcılar homurdanıyorlardı; hele Mösyö Lheureux hiç yakasını bırakmıyordu.” (s.207)

Ç2: “Sonra, evi, artık aşçı kadın çekip çeviriyordu ya, masraflar da korkunç bir dereceye varmıştı; her yandan eve hesap pusulaları, faturalar geliyordu; esnaf söylenmeye başlamıştı. Hele Lheureux, Charles’ı çok sıkıştırıyordu.” (s.230)

Ç3: “İşlerin başına hizmetçi geçince, evin masrafı daha korkunç olmuştu. Eve hesap makbuzları yağıyor, satıcılar homurdanıyorlardı. Hele M.Lheureux hiç yakasını bırakmıyordu.” (s.217)

Ç4: “Eve hesap pusulaları yağıyordu; satıcılar homurdanıyordu, hele M. Lheureux bayağı sıkıştırıyordu.” (s.218)

Ç5: “Erzakları veren adamlar söylenmeye başlamışlardı, özellikle Monsieur Lheureux Charles’ı rahat bırakmıyordu.” (s.241)

Ç4 ve Ç5’teki cümlelerde eksiltili çeviri yapılmıştır. Çünkü, “hizmetçi kadın”dan bahsedilmemiş, KM’de yer alan cümlelerin yalnızca ikinci kısmı çevrilmiştir.

● K.M: “La foule stationnait contre le mur, parquée symétriquement entre des balustrades.” (p.249)

Ç1: “Kalabalık, parmaklıklar arasında düzenli bir biçimde sıralanmış, duvarın dibinde duruyordu.” (s.217)

Ç2: “Kalabalık, duvarın önünde durmuş, bekliyordu.” (s.241)

Ç3: “Kalabalık, parmaklıklar arasında düzenli bir biçimde sıralanmış, duvarın altında duruyordu.” (s.227)

Ç4: “Halk, taş parmaklıklar arasında sağa sola ayrılmış, duvarın önünde bekliyordu.” (s.228)

Ç5: “Kalabalık, parmaklıklar arasında, eşit bir biçimde ayrılmış duvarların önünde bekliyordu.” (s.253)

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013



Ç2’de eksik tercüme yapılmış, “parquée symétriquement entre des balustrades” kısmı tamamen atılmıştır. Ç4’te ise “symétriquement”, “sağa sola ayrılmı” olarak tercüme edilmiştir, ancak Türkçe’ye de geçen bu kelime, bu şekilde de kullanılabilirdi ve böylece daha da anlaşılabilir olurdu.

● K.M: “D’ailleurs, sa timidité s’était usée au contact des compagnies folâtres, et il revenait en province, méprisant tout ce qui ne foulait pas d’un pied verni l’asphalte du boulevard.” (p.259)

Ç1: “Öte yandan, delişmen dostlarla düşüp kalkması çekingenliğini yıpratmış, kibar ve şık insanların dışında kalan herkesi küçümseyerek dönmüştü taşraya.” (s.226)

Ç2: “Zaten birtakım delişmen arkadaşlarla düşe kalka, utangaçlığı hayli azalmıştı, Paris kaldırımını çiğnemiş biri olarak da taşraya az çok küçümser duygularla dönmüştü.” (s.252)

Ç3: “Öte yandan, delişmen dostlarla düşüp kalkması çekingenliğini yıpratmıştı. (s.236)

Ç4: “Zaten utangaçlığı da, deli dolu insanlarla düşe kalka, hali yıpranmıştı, Paris sokaklarının asfaltını rugan ayakkabısıyla çiğnemeyen herkesi küçümseyerek taşraya dönüyordu.” (s.237)

Ç5: “Zaten o eski utangaçlığı da şen tiplerle olan ilişkileriyle yıpranmıştı ve şimdi o geniş bulvarların asfaltını parlak cilalı ayakkabıları ile çiğnemeyen herkesi aşağılayarak, taşraya geri dönüyordu.” (s.263)

Ç3’te cümlelerin ikinci kısmı çevrilmemiştir, atlanmıştır, diğer cümlelerde yer alan bu kısım, bu cümlede yer almamaktadır.”

● K.M: “-Il est encore trop tôt! Pensa-t-il en regardant le coucou du perroquier, qui marquait neuf heures.” (p.267)

Ç1: “Berberin dokuzu gösteren guguklu saatine bakarken: -Daha çok erken, diye düşünüyordu.” (s.233)

Ç2: “Berberin saatine bakarak: “Henüz çok erken,” diye düşündü. Saat dokuzdu çünkü.” (s.260)

Ç3: “Berberin dokuzu gösteren guguklu saatine bakarken: “Daha çok erken.” diye düşünüyordu.” (s.244)

Ç4: “Berberin dokuzu gösteren guguklu saatine bakarak: Daha pek erken, diye düşündü. (s.244)

Ç5: “Berberin dokuzu gösteren guguklu saatine bakıp; -Daha çok erken, dedi.” (s.272)

Ç2’de cümle birkaç parçaya bölünerek tercüme edilmiştir ve yine aynı cümlede “saat 9’da” olarak çevrilen kısım “saat 9’u gösteriyordu ifadesi” ile çevrildiği takdir de KM’ne daha uygun ve daha doğru bir çeviri yapılmış olurdu.

● K.M: “Elle descendit la rue Grand-Pont, traversa la place des Arts, la quai Napoléon, le pont Neuf et s’arrêta court devant la statue de Pierre Corneille.” (p.272)

Ç1: “Grand-Pont sokağı’ndan indi, Arts Meydanı’nı, Napoléon Rıhtımı’nı, Yeni Köprü’yü geçti, Pierre Corneille heykelinin önünde duruverdi.” (s.238)

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013



Ç2: “Grand-Pont Sokağı’ndan ilerledi, Sanatlar Meydanı’ndan Napoleon Rıhtımı’ndan, Yeni Köprü’den geçti, Pierre Corneille’in heykeli önüne gelince aniden durdu.” (s.266)

Ç3: “Grand-Pont Sokağı’na indi. Arts Meydanı’nı, Napoléon rıhtımını ve Yeni Köprü’yü geçti Pierre Corneille heykelininönünde duruverdi.” (s.249)

Ç4: “Büyük köprü sokağından indi, sanatlar meydanını, Napoleon rıhtımını, yeni köprüyü geçti ve Pierre Corneille’in heykeli önünde zıncı diye durdu.” (s.249)

Ç5: “Grand Pont sokağını indi, Place des Arts meydanını, Napoleon rıhtımını, Neuf köprünü geçerek, Pierre Corneille heykelinin önünde aniden durdu.” (s.279)

Ç5’te “la rue Grand-Pont, traversa la place des Arts, la quai Napoléon, le pont Neuf” gibi özel isimler Türkçe’ye tercüme edilmeden verilmiş, KM’de olduğu gibi kullanılmıştır. Ancak diğer çevirilerde kimi özel isimler Türkçe’ye çevrilerek, kimi de Kaynak metindeki hali korunarak çevrilmiştir.

● K.M: “-Celle que vous avez là est bone pour la maison. Il vous en faut une autre pour les visits. J’ai v uça, moi, du premier coup, en entrant. J’ai l’ œil americain.” (p.284)

Ç1: “Bu üstündeki, evde giymeye yarar. Eşe dosta gitmek için bir başka giysi ister. Girer girmez, ilk bakışta gördüm bunu. Bende amerikan gözü vardır.” (s.248)

Ç2: “Sırtınızdaki evde giymeye yarar. Misafirlige gitmek için de bir giysi gerek size. Daha gelir gelmez, bir bakışta görüverdim bunu. Gözüm keskindir ha!” (s.284)

Ç3: “Bu üstünüzdeki, evde giymeye yarar. Eşe dosta gitmek için bir başka elbise gerekir. Girer girmez, ilk bakışta gördüm bunu. Gözümünden hiç kaçmaz.” (s.258)

Ç4: “Üstünüzdeki elbise eve giymeniz için iyi. Ama ziyaretlere gitmek için başka bir tane lazım. Ben bunu içeriye girer girmez hemen fark ettim. Bende Amerikalı gözü vardır.” (s.259)

Ç5: “-Şimdi üzerinizdeki, ev için güzel, ama ziyaretler için başka bir elbise lazım size... Ben, bunu içeriye daha girer girmez anladım. Gözüm açıktır, fırsatları iyi bilirim.” (s.291)

KM’deki “avoir l’ œil americain” ifadesi , “dikkatli olmak”, “gözünden kaçmamak” gibi anlamlarda kullanılan bir deyimdir fakat Ç1 ve Ç4’te birebir çeviri yapılmış ve verilmek istenen anlam ifade edilememiştir.

● K.M: “Reçu pour trois mois de leçons, plus diverses fournitures, la somme de soixante-cinq francs. FELICIE LEMPEREUR, professeur de musique.” -Comment diable est-ce dans mes bottes?” (p.304)

Ç1: “Üç aylık ders ve değişik gereçler karşılığı, yetmiş beş frank alınmıştır. FELICIE LEMPEREUR, müzik öğretmeni.” -Nereden girmiş çizimlerin içine? (s.262)

Ç2: Üç aylık ders ücretiyle çeşitli malzeme bedeli olarak altmışbeş frank alınmıştır. Piyano öğretmeni: Felicie L’empereur. “Nereden de girmiş bu çizmemin içine?” (s.294)

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013



Ç3: Bu, üç aylık ücret ve bazı araç gerecin karşılığı olan makbuzdu. Altında da, “Felicie Lempereur, müzik öğretmeni” imzası vardı. Charles hayretle: “Nereden girmiş çizimlerin içine?” (s.272)

Ç4: “Üç aylık ders ve bazı malzeme için altmış beş frank alınmıştır. Felicie Lempereur, müzik öğretmeni . –Hay şeytan, nasıl olmuş da girmiş çizimlerin içine?” (s.274)

Ç5: “-Üç aylık dersler ve diğer malzemeler için, altmış beş frank alındı. Müzik öğretmeni, FELICITE LEMPEREUR. –Hangi şeytan bunu buraya getirdi?” (s.310)

KM’de verilen miktar altmış beş frank iken Ç1’de hata yapılmış ve yetmiş beş frank olarak ifade edilmiştir. Ç3’te ise bedelden hiç bahsedilmemektedir. Ç2’de Felicie Lempereur’un piyano öğretmeni olduğu belirtilmiştir, oysa KM’den anlayabildiğimiz onun müzik öğretmeni olduğudur ve branşını belirtmemiştir. Çevirmen burada kendi yorumunu çeviriye katmıştır. Yine Ç2’de Felicie Lempereur’un soyadı KM’de bulunandan farklı bir şekilde “L’empereur” olarak yazılmıştır.

● K.M: “Maitre Hareng, boutonné dans un mince habit noir, en cravate blanche, et portant des sous-pieds fort tendus, répétait de temps à autre.” (p.331)

Ç1: “Maitre Hareng, ince kara giysisinin düğmelerini iliklemiş, ak bir kravat, pek gergin ayak kayışları takmıştı, iki de bir soruyordu.” (s.286)

Ç2: “ Düğmeleri ilikli dar, siyah bir ceket giymiş, beyaz bir kravat bağlamış, çok gergin ayak kayışları takmış olan Hareng zaman zaman ...” (s.322)

Ç3: “Maitre Hareng, ince kara elbisesinin düğmelerini iliklemiş, açık renk bir kravat takmıştı ve sık sık soruyordu: ...” (s.298)

Ç4: “Düğmeleri iliklenmiş daracık siyah elbisesi, beyaz kravatı, çok gergin subyeleri ile Maitre Hareng, zaman zaman: ...” (s.298)

Ç5: “Düğmeli zarif elbisesi, beyaz boyun bağı, iyice gerilmiş ayak altı kayışları olan Maitre Hareng, zaman zaman;...” (s.339)

KM’de yer alan “cravate blanche” ifadesi “beyaz bir kravat” anlamındadır, ancak Ç3’te “açık renk bir kravat” olarak çevrilmiş ve tam olarak ne renk olduğu belirtilmemiştir. Ç5’te ise “kravat” yerine “boyun bağı” kullanılmıştır.

● K.M: “Ce fut alors qu’elle prit sa main, et ils restèrentquelque temps les doigts entrelacés, comme le premier jour, aux comices!” (p.348)

Ç1: “İşte o zaman Rodolphe’un elini tuttu, parmakları birbirine dolalı kaldılar bir zaman – ilk gündeki, Tarım Şenliği’ndeki gibi!” (s.299)

Ç2: “ Bunu söylerken onun elini tuttu, bir ara parmakları kenetlenmiş olarak öylece durdular; tıpkı ilk günlerde, mal panayırında olduğu gibi!” (s.338)

Ç3: “İşte o zaman Rodolphe’un elini tuttu, parmakları birbirine dolandı ve bir süre öylece kaldılar. İlk günlerdeki, Tarım Şenliği’ndeki gibi!” (s.314)

Ç4: “İşte o anda elini yakaladı, tıpkı ziraat şenliğinde olduğu gibi, parmakları birbirine dolanmış, bir süre öylece kaldılar.” (s.312)

Ç5: “Adamın elini yakaladı, bir müddet, şenliğin ilk gününde olduğu gibi parmakları birbirine geçmiş halde kalakaldılar.” (s.357)

KM’de yer alan “Ce fut alors” ifadesi “işte o an”, “tam o sırada” gibi anlamlarda kullanılmaktadır fakat Ç2’de ve Ç5’te bu ifadeye yer verilmemiştir.

• K.M: “Il vient de recevoir la croix d’honneur.” (p.391)

Ç1: “Şimdi onur nişanını da aldı.” (s.336)

Ç2: “O kadar özlediği nişanı da geçenlerde aldı.” (s.382)

Ç3: “Sonunda o, çok istediği onur nişanını da almıştı.” (s.71)

Ç4: “Şimdi kendisine şeref nişanını da verdiler.” (s.350)

Ç5: “Kısa zaman önce bir şeref madalyası aldı.” (s.403)

Ç2’de bulunan “o kadar özlediği” ifadesi ile Ç3’te kullanılan “çok istediği” ifadesi KM’de yer almamaktadır, yani çevirmenler, çevirilerine kendi yorumlarını katmışlardır. KM’de kullanılan “recevoir” fiili, Ç4’te “verdiler” şeklinde çevrilmiştir, ancak “aldı” ya da “eline geçti” gibi çevrilmesi gerekmektedir.

Sonuç

Çeviri eserleri, süreç öncesi normları açısından değerlendirdiğimizde, özgün eser ve yazarına ilişkin bilgiye Ç2 ve Ç3’ün arka kapak sayfalarında kısaca yer verilmekteyken, diğer çevirilerde ise yazar ve eser üzerine hem kapak sayfalarında, hem de iç kısımda bir takım eklemelerle daha yoğun bir bilgi aktarımı yapıldığı görülmektedir. Böylelikle çevirmenler, özgün eser ve yazarını tanıtarak, çevirilerinin erek dil ve kültür tarafından daha iyi anlaşılmasını sağlamışlardır.

Çeviri süreci normlarına baktığımızda ise özgün eser ve çevirilerinin sayfa sayılarının her birinin birbirinden farklı olduğu anlaşılmakla beraber, aralarında çok büyük farkların olduğu da söylenemez. Ayrıca Ç3 haricinde her bir çeviri eser üç ana bölümden oluşmaktadır. Alt bölüm sayılarına bakıldığında Ç3 hiç ana bölüme ayrılmadan, toplam 31 adet alt bölümden oluşmakta iken Ç4 ise 33 adet alt bölüme ayrılmıştır. Diğer çevirilerin ise özgün eserde olduğu gibi 35 adet alt bölümden oluştuğu görülmektedir. Bu bağlamda sayfa, bölüm ve alt bölüm sayısı bakımından özgün eserle arasında hiçbir benzerliğin olmadığı açıkça görülebilen Ç3’ün, kaynak metne en uzak olan çeviri yani kabul edilebilir ölçüde bir çeviri olduğu anlaşılmaktadır.

Çeviri çözümlemesi aşamasında, kaynak metinden seçilen cümlelerin, çeviri metinlerdeki karşılıkları bulunarak birbirlerine ne ölçüde benzedikleri ortaya konulmuştur. Kaynak metine sadık kalınarak yapılan çeviriler yeterli ölçüde birer çeviri olarak değerlendirilirken, kaynak metinden uzaklaşarak erek dil ve kültüre yakınlaşan çeviriler için de kabul edilebilir birer çeviri tanımı yapılmaktadır. Ancak hiçbir çevirinin kaynak metinden tamamen uzaklaşacağı ya da ona sıkı sıkıya bağımlı kalacağını söylemek doğru olmayacaktır. Kaynak metine olabildiğince sadık kalan çevirilerde dahi kaynak metinden kopmalar görülebileceği gibi erek dil ve kültüre son derece yakın olan çevirilerde de kaynak metine yaklaşımlar söz konusu olabilir. Tüm bu bilgiler ışığında, kaynak

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013



metine olan mesafeleri açısından değerlendirildiklerinde, Ç5 kaynak metine en yakın olan yani yeterli ölçüde bir çeviri iken, Ç3 erek dil ve kültüre olan yakınlığından dolayı kaynak metinden en uzak olan yani kabul edilebilir ölçüde bir çeviri olarak belirlenmiştir.

KAYNAKÇA

- AKSOY, N. B. (2001). Çeviride Çevirmen Seçimleri Işığında Çeviri Eleştirisi. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 18(2), 1-16.
- BAYKAN, A. (2005). Sosyal-Kültürel Faktörlerin Çevirideki Rolü. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14, 177-197.
- BENGİ-ÖNER, I. (2001). *Çeviribilim Terimleri Sözlüğü*. İstanbul: Sel Yayıncılık.
- BERK, Ö. (2005). *Kuramlar Işığında Açıklamalı Çeviribilim Terimcesi*. İstanbul: Multilingual Yabancı Dil Yayınları.
- ERTEN, A. (1993). Çeviri Ediminde Kayıplar Sorunu. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 10(1), 315-330.
- FLAUBERT, G. (1999). *Madame Bovary* (C. Öner, Çev.). İstanbul: Oda Yayınları.
- FLAUBERT, G. (2000). *Madame Bovary* (N. Ataç ve S. E. Siyavuşgil, Çev.). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- FLAUBERT, G. (2001). *Madame Bovary*. Paris: Petits Classiques Larousse Texte Intégral.
- FLAUBERT, G. (2001). *Madame Bovary* (T. Yücel, Çev.). İstanbul: Can Yayınları.
- FLAUBERT, G. (2002). *Madame Bovary* (S. Kapsız, Çev.). İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- FLAUBERT, G. (t.y). *Madame Bovary* (Ç. Büyükataman, Çev.). İlya Yayınları
- GÖKTÜRK, A. (2004). *Çeviri: Dillerin Dili*. İstanbul: Yapı kredi Yayınları.
- KÖKSAL, D. (2005). *Çeviri Eğitimi: Kuram ve Uygulama*. Ankara: Nobel Basımevi.
- RİFAT, M. (2004). *Çeviri Seçkisi II, Çeviri(Bilim) Nedir?, Başkasının Bakışı*. İstanbul: Dünya Yayıncılık.
- RİFAT, M. (2008). *Çeviri Seçkisi I, Çeviriyi Düşünenler* (2. bs.). İstanbul: Sel Yayıncılık.
- SUÇİN, M. H. (2007). *Öteki Dilde Var Olmak*. İstanbul: Multilingual Yabancı Dil Yayınları.
- TAHİR-GÜRÇAĞLAR, Ş. (2011). *Çevirinin Abc'si*. İstanbul: Say yayınları.
- YALÇIN, P. (2002). “Le Rouge et Le Noir” ’ın Bir Çevirisi Üzerine. *Çeviribilim ve Uygulamaları Dergisi*, 17, 67-75.
- YALÇIN, P. (2003). Vedat Gülşen Üretürk’ün Kırmızı ve Siyah Çevirisindeki Dil Kullanımı. *Dil Dergisi*, 118, 34-42.
- YALÇIN, P. (2008). “Le Petit Prince” ’in Türkçe’ye Çevirileri Üzerine. *Ekev Akademi Dergisi*, 12(35), 383-390.
- YAZICI, M. (2010). *Çeviribilimin Temel Kavram ve Kuramları* (2. bs.). İstanbul: Multilingual Yabancı Dil Yayınları.
- YÜCEL, F. (2007). *Tarihsel ve Kuramsal Açından Çeviri Edimi*. Ankara: Dost Kitabevi.



FARKLI PROGRAMLARDA OKUYAN ÖĞRETMEN ADAYLARININ BAZI ÇEVRE KAVRAMLARINA YÖNELİK BİLİŞSEL ANLAYIŞLARI*

*Selami YANGIN***

İlhan TURAN

ÖZET

Çevresel kavramlar bireylerin eğitim hayatı boyunca karşılaştığı konulardır. Bu kavramlar öğrencilerin çevre bilinci ve duyarlılığı üzerinde de etkili olmaktadır. Çevre konusunda bilgi düzeyi yeterli olan öğrenciler çevresine karşı olumlu tutumlar besleyebilmektedir. Bu araştırmanın amacı Eğitim Fakültesinde öğrenim görmekte olan farklı programlardaki öğretmen adaylarının “sera etkisi”, “ozon tabakası” ve “asit yağmurları” kavramları ile ilgili bilişsel anlayışlarını çeşitli değişkenler bakımından ortaya koymaktır. Araştırmada durum tespitine yönelik, nicel araştırma paradigmasına dayanan betimsel (tarama) yöntem kullanılmıştır. Araştırma 2011-2012 öğretim yılının bahar döneminde uygulanmıştır. Üniversite öğrencilerinin çevre ile ilgili kavramlar hakkındaki bilişsel düzeylerinin belirlenmesi amacı ile literatürden yararlanılarak Selvi (2007) tarafından geliştirilen ölçme araçları uygulanmıştır. Ölçme aracı, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nin Sınıf Öğretmenliği, Matematik Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ve Fen Bilgisi Öğretmenliği programlarına devam eden toplam 585 öğretmen adayına uygulanmıştır. Verilerin analizi için t-testi, tek yönlü varyans analizi ve varyans analizinde farkın yönünü belirlemede post-hoc testlerinden Sheffe testi kullanılmıştır. Analizler sonucunda öğretmen adaylarının bu çalışmada ele alınan çevresel kavramlarla ilgili bazı yanlış ve yetersiz bilişsel anlayışlarının olduğu tespit edilmiştir. Sonuç olarak bu araştırma, geleceğin öğretmenleri olacak farklı programlardaki öğretmen adaylarının önemli görülen çevre kavramları üzerinde yeterli düzeyde bilişsel anlayışlara sahip olmadığını ortaya koymuştur. Araştırma sonunda çevresel kavramların öğretiminde daha anlamlı öğrenmeleri sağlayacak yapılanmalara ihtiyaç bulunduğu önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen adayları, sera etkisi, ozon tabakası, asit yağmurları, çevresel kavramlar, bilişsel anlayışlar.

*Bu makale Crosscheck sistemi tarafından taranmış ve bu sistem sonuçlarına göre orijinal bir makale olduğu tespit edilmiştir.

** Yrd. Doç. Dr. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı, E-mail: selami.yangin@erdogan.edu.tr

THE COGNITIVE UNDERSTANDINGS OF PRESERVICE TEACHERS IN DIVERSITY DEPARTMENTS ABOUT SOME ENVIRONMENTAL CONCEPTS

ABSTRACT

Students encounter concepts of environmental education throughout their lives. These concepts are also influential on students' environmental awareness and sensitivity. Students who have sufficient knowledge about the environment fosters positive attitudes towards the environment. The purpose of this research is to put forth the cognitive understandings of preservice teachers who are studying in different departments of Education Faculty regarding "greenhouse effect", "ozone layer" and "acid rains" concepts in terms of variety variables. The descriptive methods based on quantitative research paradigms were used for this study. The research is applied in the spring semester of the academic year 2011-2012. With aim of determining the cognitive levels of university students about these concepts related to environmental were applied the measuring environmental instruments developed by Selvi (2007) utilizing from literature. The measurement instruments were applied to a total of 585 pre-service teachers in the departments of Science Education, Social Sciences Education, Mathematics Education and Classroom Teacher Education of Education Faculty, Recep Tayyip Erdogan University. T-test and one-way variance were used in data analyses. In addition to these to determine the direction of the difference were also used the Scheffe test from post-hoc tests. In a result of analysis, it was seen that the preservice teachers had some cognitive misconceptions regarding environmental concepts covered in this article. As a result, this research brought to light that preservice teachers thought as future's teachers in different branches had not cognitive understanding on important environmental concepts on enough level. At the end of the research, it was proposed needed to structures will make more sense learnings in the teaching of environmental concepts.

Key Words: Preservice teachers, greenhouse effect, ozone layer, acid rains, environmental concepts, cognitive understandings.

Giriş

Son yıllarda ekosistemdeki değişimler ve çevresel olaylara yönelik bilgilerin artmasıyla birlikte çevre eğitime gösterilen hassasiyet de artmıştır. Dünya üzerindeki canlı yaşamının devamını sağlayan temel unsur ekolojik dentedir. Bu dengenin bozulmasına ya da yok olmasına büyük ölçüde insan faaliyetleri neden olmaktadır (Sağlam, Düzgüneş ve Balık, 2008; Kovancılar, 2001). Toplumdaki bireyler ile çevresi arasında kurulan yapısal düzenleme evrendeki var oluşu ile yaşıt olup, ondan faydalanma çabaları ile başlayan bu ilişki zamanla ona üstünlük kurma çabalarına dönüşmüştür. Doğaya karşı başlayan bu üstünlük kurma çabası birçok çevresel sorunu da beraberinde getirmiştir. Şüphesiz bu sorunlardan en güncel ve en önemli olanı küresel ısınmadır (Kovancılar, 2001; Türküm, 1998; Demirbaş ve Pektaş, 2009). Küresel ısınmadaki artış, atmosferde bulunan bazı gazların oranlarının normalin üzerine çıkmasına bağlı olarak gelişen sera etkisinden kaynaklanmaktadır. Sera etkisi büyük ölçüde su buharından ileri gelir. Nitekim sera

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013



etkisi üzerinde % 85 su buharı, %12 atmosferdeki küçük su molekülleri ve % 3 kadar da çoğu insan faaliyetleri ile oluşan karbondioksit (CO₂), kloroflorokarbonlar (CFC), metan, azot oksitler ve ozon rol oynamaktadır. Oranı az olmakla birlikte CO₂ ve CFC'ler sera etkisinde önemli bir yere sahiptir. Bu gazların artışıdaki en önemli neden, sanayi devrimi ile başlayan hızlı ekonomik büyüme ve paralelinde daha fazla fosil yakıt kullanımınıdır (Aksay, Ketenoğlu ve Kurt, 2005). Yeryüzünün ısıtılmasında kullanılan enerji, uzaya doğru gönderilir. Bu enerji atmosferdeki su buharı dâhil diğer bütün gazlar tarafından tutulur ve yavaş yavaş uzaya gönderilir. Sera gazlarının etkisi ise işte bu noktada devreye girer. Atmosferde değerleri normalin üzerine çıkan bu gazlar yerden uzaya gönderilen enerjiyi daha fazla tutmaya başlar. Bu ise küresel ısınma denilen olayın yaşanmasına neden olur. Dünyanın bu şekilde normalden daha fazla ısınması, mevcut ekolojik dengeyi de bozmaya başlamıştır. Ekolojik dengenin bozulması ise başta insanlar olmak üzere tüm canlı yaşamını tehdit etmektedir.

Sera gazlarının yoğunlaşması ile beraber yaşam alanlarında küresel ısınma da artarak kutup bölgelerindeki buzulların erimelerine yol açmaktadır. Buz kütlelerinin erimesine bağlı olarak yeryüzündeki karaların çoğunluğu gelecek zaman içerisinde su altında kalabilecektir. Su düzeylerinin artışı kimi bölgelerde aşırı sel, erozyon ve kuraklık gibi çevresel olgulara neden olabilmektedir (Bozkurt ve Cansüğü, 2002). Sera etkisine ilişkin alınması gereken önlemlerden birisi de bireylerin çevresel konularda bilinçlendirilmesidir. Sera etkisi hakkında yeterli düzeyde bilişsel anlayışa sahip olan ve çevre eğitimi almış bireylerin bu konuda daha duyarlı oldukları yapılan çalışmalarda ileri sürülmüştür (Selvi, 2007).

Sera etkisi denilince çoğu insanın aklına bitki seraları gelmektedir. Aslında atmosferdeki doğal sera etkisinin varlığı, tarım alanında var olan bitki seralarının işleyiş sistemine benzetilebilir. Bitki seralarında uygulanan cam ya da plastik kaplamalar, kısa dalga boyu güneş ışınlarını geçirmesine rağmen uzun dalga boyu yani termik ve kızıl ötesi ışınları tutarak sera dışına çıkmasını engellemektedir. Böylece bitkiler için uygun bir yetiştirme ortamı sağlanmaktadır. Sera etkisi bir sorun değildir. Aksine sera etkisi bizim için bir şanstır; çünkü yeryüzünün yaşamımızı sürdürebilecek sıcaklıkta olmasını sağlayan önemli bir olaydır. Dünyanın yüzeyi enerjiyi uzaya engelle karşılaşmadan gönderebilseydi, o halde çevre yaşamsız ve soğuk bir yer olurdu. Ancak sera etkisinin varlığı kadar dengesi de oldukça önemlidir. Bu noktada atmosferdeki sera gazlarının konsantrasyonu işin içine girmektedir. İnsan kaynaklı etkiler sonucunda atmosferdeki sera gazı konsantrasyonundaki değişimler son yıllarda oldukça fazla konuşulmakta ve araştırılmaktadır. Sanayi, ulaştırma, fosil yakıt kullanımı, enerji üretimi, çeşitli atıklar ve tarımsal etkinlikler sonucunda atmosferde bulunan sera gazlarının oranı gün geçtikçe artış göstermektedir (Yalçın, 2010).

En başta gelen çevre sorunları, sera etkisindeki artışa bağlı küresel ısınma, ozon tabakasında oluşan bozulma ve görülen sonuçlar, yeryüzündeki yaşamı olumsuz biçimde etkileyen asit yağmurları sayılabilir (Bozkurt ve Aydoğdu, 2004; Brown, 2000). Bu çevresel sorunlardan dünyadaki yaşamsal düzen üzerinde en çok etkisi olan ozon tabakasındaki tahribattır. Ozon tabakası, güneşten gelen ve canlılar üzerinde zararlı yönde sonuçlar oluşturan ultraviyole ışınlarını engellemektedir (Keleş, 1997). Ozon tabakasında meydana gelen tahribat ile beraber daha fazla ultraviyole ışını yaşamsal alana ulaşmakta, bu bağlamda biyolojik hayatı tümüyle tehlike altına almaktadır (Cordero ve Clayton, 2001).

Genellikle insanlar ozon tabakasının da dâhil olduğu çevresel olaylar hakkında kaygı duymakla birlikte bu kavramlara ilişkin bilgileri yetersiz düzeydedir. Bu nedenle sorunun tamamıyla anlamlandırılması ve soruna yönelik önerilen çözüm ifadeleri de sınırlı olmaktadır. Araştırma sonuçları incelendiğinde, küresel ısınma ve sera etkisi kavramları üzerinde ilkökul ve ortaokul çağındaki öğrencilerin doğru, bilimsel ve yeterli seviyede bilgi edinemedikleri, ayrıca pek

çok alternatif öğrenme içerdikleri görülmektedir (Bahar ve Aydın, 2002; Bal, 2004). İnsanların kitle iletişim araçlarından ve akran gruplarından eksik ve yanlış bilgi edinmeleri ile öğretmenlerin kavram yanlışları ve akademik yetersizlikleri bu sorunun başlıca nedenleri olarak gözükmektedir. Öğretmenlerin kavram yanlışları ve akademik bilgi eksiklikleri ise büyük ölçüde fakültelerde aldıkları eğitimle ilişkilendirilmektedir (Arsal, 2010). Önceki araştırmalarda farklı yaş grubundaki öğrencilerin ozon tabakasına yönelik kavram yanlışlarına sahip oldukları bulunmuştur (Meadows ve Wiesenmayer, 1999; Boyes, Stanisstreet ve Papantoniou, 1999; Groves ve Pugh, 2002; Khalid, 2003; Bozkurt ve Aydoğdu, 2004; Papadimitriou, 2004; Selvi, 2007). Avustralya’da yürütülen bir çalışmada öğrenen bireylerin ozon tabakası hakkındaki mevcut yanlışlarının gazetelerdeki makalelerden oluşabileceği, öğretici ve ebeveynlerin bile ozon tabakasına yönelik yanlış veya eksik kapsamlarının bulunması nedeniyle öğrencilerin de yanlışla sahip olmasının hiçte şaşırtıcı olmadığı önemle ortaya konmuştur (Cordero ve Clayton, 2001). Bu sonuç birçok öğreticinin de ozon tabakasına ilişkin alternatif anlayış içerisinde olabileceğini göstermektedir.

Değişik ülkelerde yapılan çalışmalar ise öğrencilerin çevresel konuları karıştırdıklarını ve çevresel konular içerisinde özellikle de ozon tabakası incelenmesi konusunda çok sayıda kavram yanlışına sahip olduklarını göstermektedir. Boyes, Chuckran ve Stanisstreet (1993) tarafından küresel ısınmanın sebep ve sonuçları ile ilgili üniversite biyoloji öğrencilerine uygulanan anket sonucunda, öğrencilerin ozon tabakasındaki incelenen küresel ısınmayı arttırdığını düşündükleri bulunmuştur. Üniversite öğrencilerinin ozon tabakasındaki incelenen ve sera etkisini nasıl anladığını araştırmak için Dove (1996) tarafından yapılan bir çalışmada da önceki çalışmaya benzer sonuçlar elde edilmiştir. Ortaöğretim fen öğretmeni adaylarındaki ozon tabakası, sera etkisi ve asit yağmurlarının sebep, sonuçları ile etkileşimini belirlemeye yönelik olarak Khalid (2003) tarafından yapılan çalışmada da birçok öğretmen adayının ozon tabakası, sera etkisi ve asit yağmurları hakkında bir dizi kavram yanlışına sahip olduğu belirlenmiştir. Farklı ülkelerdeki değişik öğrenim seviyelerinden insanların çevresel problemler ile ilgili düşünceleri yurtdışı bilimsel araştırmaların sonuçlarıyla ortaya konuluyor olmasına karşın ülkemizde bu konularla ilgili araştırma sayısı oldukça sınırlıdır. Bundan dolayı literatürde yer alan boşluğu doldurmayı amaçlayan bu çalışma öğretmen adaylarının bazı çevresel kavramlarla ilgili sadece görüşlerini belirlemekle kalmayıp aynı zamanda bu kavramlarla ilgili varsa yanlış öğrenmelerini ve anlayışlarını da ortaya koymayı amaçladığından önem taşıdığı düşünülmektedir. Bu bağlamda aşağıda verilen problem cümlelerine yanıt aranmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda araştırmada aşağıda belirtilen problemlere çözüm aranmaktadır: - Öğretmen adaylarının çevresel kavramlarla (sera etkisi, ozon tabakası ve asit yağmurları) ilgili bilişsel anlayışları hangi düzeydedir? - Öğretmen adaylarının çevresel kavramlarla ilgili bilişsel anlayış düzeyleri; a) öğrenim gördükleri alanlara, b) cinsiyetlerine, c) mezun oldukları lise türüne (Anadolu Lisesi, Anadolu Öğretmen Lisesi, Süper Lise, Düz Lise, Meslek Lisesi, İmam Hatip Lisesi) ve çevresel kavramlar ilgili bilgi edinme kaynaklarına göre değişmekte midir? - Öğretmen adaylarına göre çevresel kavramlarla ilgili yeterli düzeyde bilgi ve beceri kazanmada etkili olan yaşantılar nasıl sıralanmaktadır?

Araştırmanın Amacı

Çevreye karşı olumsuz tutuma sahip bireylerin çevre sorunlarına da duyarsız olacağı ve hatta çevreye sorun yaratmaya devam edeceği şüphesizdir (Uzun ve Sağlam, 2005). Bunun yanında bireylerin çevresine karşı olumlu tutuma sahip olmasıyla birlikte birçok sebepten dolayı çevresel kavramlarla ilgili yanlış anlayışlar geliştirme ihtimali de bulunmaktadır. Bu anlayışlar beraberinde çevresel politikaların da farklı biçimde uygulanmasına yol açabilecektir. Örneğin; ozon tabakasının korunmasına yönelik ileri sürülen bilim dışı düşünceler gibi. Sosyal anlamda gelişen uygulamalar eğitsel yaşantıları da ciddi biçimde etkileyebilmektedir. Böylece çeşitli kaynaklardan bilgi edinme yolları bulunan bireyler, konu ve olay hakkında kaynaklarda farklı ifadelerle biçimlendirilmiş bilginin çeşitliliğinden dolayı yanlış öğrenmeler oluşturma içerisine girebileceklerdir. Zira

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013



geleceğin eğitimcileri olarak düşünülen öğretmen adaylarının da söz konusu çevresel kavramları hatalı biçimde yapılandırması muhtemeldir. Bu hatalı yapılar ileride hiçbir değişime uğramadan yeni nesillere taşınabilecektir. Bu da önemli ve hassas konu olarak görülen çevresel kavramlar üzerine yanlış anlayışlara sahip olan bireyler topluluğun teşkiline neden olabilecektir. Bu nedenle en az duyuşsal alan (tutum, ilgi vb.) kadar önemli görülen bilişsel yapıların da araştırılmasına gerek duyulmuştur. Bu bağlamda çalışmada özellikle gelecekte ilkokul ve ortaokul düzeyinde öğretmenlik mesleğini yürütecek olan farklı programlardaki öğretmen adaylarının bazı çevresel kavramlarla ilgili bilişsel anlayışlarının belirlenmesi amaçlanmıştır.

Araştırmanın Önemi

Çevre eğitimi multidisipliner bir alandır ve önemlidir. Yeterli düzeyde çevre eğitimi verilmesi için öncelikle bu eğitimi aktarabilecek nitelikte çevre eğitimcilerine ihtiyaç bulunmaktadır. Bu nedenle gelecekte çevre konusunda karar alacak nesilleri eğitecek olan öğretmenlerin yetiştirilmesi, toplumun tüm katmanlarına yaşam boyu verilmesi öngörülen çevre eğitiminin en önemli aşamalarından birini oluşturmaktadır; çünkü çevreyle ilgili eğitilmiş öğretmenler önceliklerin önceliği olarak tanımlanmaktadır. Çevre eğitiminin formal öğrenme ortamlarındaki başarısının öğretmenden kaynaklandığı (Simmons, 1993) ve dolayısıyla çevre eğitiminin niteliğinin artırılabilmesi için de öğretmen adaylarının sahip oldukları bilişsel ve duyuşsal yapıların değerlendirilmesi gerektiği belirtilmektedir (Ballantyne ve Bain, 1995). Yapılan bazı araştırmaların sonuçları (Dove, 1996; Groves ve Pugh, 1999; Summers, Kruger, Childs ve Mant, 2001; Khalid, 2003; Papadimitriou, 2004; Michail, Stamou ve Stamou, 2007) da çevre sorunları ile ilgili yanlış kavrama ve yanlış anlamalara yalnız öğrencilerin değil, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının da sahip olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca Selvi (2007) tarafından yapılan çalışmada biyoloji öğretmeni adaylarının “sera etkisi”, “ozon tabakası”, “asit yağmurları” ve “biyolojik çeşitlilik” kavramları ile ilgili algılamaları araştırılmıştır. Çalışma sonucunda öğrencilerin çalışmada ele alınan kavramlarla ilgili bazı yanlış kavramalarının olduğu tespit edilmiştir. Buna karşın her ne kadar ilkokul ve ortaokul düzeyindeki öğretmen adaylarının çevreye karşı tutumlarını, ilgilerini ve bazı kavramlarla ilgili bilgi düzeylerini ele alan çalışmalara rastlansa da bu çalışmada düşünülen amaç, değerlendirme boyutu, incelenen çevresel kavramlar ve örneklem bakımından benzer araştırmaya rastlanmamıştır. Öğrenen bireylere uygun öğretim yapılması için öğretmenlerin varsa hatalı anlayışlarını öğrencilere aktarmamaları için konuyla ilgili kendilerinin daha iyi ve derin bir anlamaya sahip olmaları gerekmektedir. Bu nedenle öğretmen adaylarının çevre kavramları ile ilgili bilişsel anlayışlarının belirlenmesi oldukça önem taşımaktadır. Bu bakımdan alandaki boşluğu doldurmak isteyen bu çalışmanın özellikle sosyal bilim (eğitim) alanında bundan sonra yapılacak çalışmalara ışık tutabileceği gibi konu ile ilgilenen uzmanlara, eğitimlere ve diğer bireylere oldukça önemli açıklamalar getireceği düşünülmektedir.

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Araştırmada genel tarama modeli kullanılmıştır. Genel tarama modeli, “çok sayıda bireyden oluşan bir evrende, evrenle ilgili genel bir ifadeye varmak için evrenin tamamı ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir.” Tarama modeli şu anda ya da geçmişte olan bir durumu betimleme faaliyetleridir (Karasar, 2008).

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın evrenini, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, Matematik Öğretmenliği ve Fen Bilgisi Öğretmenliği Programlarında okuyan öğretmen adayları oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi ise bu evrenden tesadüfi örnekleme yoluyla seçilen toplam 585 öğretmen adayı oluşturmıştır (Tablo 1).

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013



Tablo 1. Çalışmaya Katılan Öğretmen Adaylarının Öğrenim Gördükleri Alan ve Sınıflarına Göre Dağılımı

		Sınıf			Toplam
		1. sınıf	2. sınıf	3. sınıf	
Program	Sınıf Öğretmenliği	68	64	54	186
	Matematik Öğretmenliği	56	54	46	156
	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	80	42	-	122
	Fen Bilgisi Öğretmenliği	75	46	-	121
	Toplam	279	206	100	585

Veri Toplama Aracı

Çalışmadaki veriler, literatür taraması sonucunda ulaşılan araştırmalardaki çevresel bilgi testleri ile Selvi (2007) tarafından geliştirilen ölçme araçları kullanılarak toplanmıştır. Ölçme aracı uyarlanırken bilimsel yayınların araştırılmasının yanı sıra, yazılı ve görsel basın takip edilerek konuyla ilgili metinler alınmaya çalışılmıştır.

Bu çalışma sonucunda elde edilen ölçme aracında 4 demografi sorusu yer almaktadır. Ölçme aracının bu kısmında öğretmen adaylarına öğrenim gördükleri bölüm, cinsiyet, mezun oldukları lise türü ve çevresel kavramlarla ilgili bilgi ve beceri edinmede etkili olan yaşantılara yönelik sorular yöneltilmiştir. Ölçme aracının ikinci kısmında, sera etkisi, ozon tabakası ve asit yağmurları kavramlarına yönelik sırasıyla 23, 21 ve 12 maddeden oluşan toplam 56 maddelik beşli likert tipi ifadeler bulunmaktadır. Ölçme aracında yer alan ifadeler, “Kesinlikle Doğru (4,21-5,00)”, “Doğru olabilir (3,41-4,20)”, “Bir fikrim yok (2,61-3,40)”, “Yanlış olabilir (1,81-2,60)” ve “Kesinlikle Yanlış (1,00-1,80)” şeklinde düzenlenmiştir. Benzer düzenleme Groves ve Pugh (2002)’un çalışmasında da mevcuttur.

Son hale getirilen ölçme aracı çalışma grubuna uygulanmadan önce geçerlilik ve güvenilirliğini belirlemek amacıyla tesadüfi olarak seçilen 242 öğretmen adayına ön uygulaması yapılmıştır. “Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Büyüklüğü Yeterlilik Testi” sonucunun .86 bulunması ön uygulama için örneklem büyüklüğünün yeterli olduğunu göstermektedir. Ölçeğin yapı geçerliliğinin sonuçlanması faktör analizi yapılmış; kapsam geçerliliği için ise uzman görüşlerine başvurulmuştur. Bazı çevre kavramlarına yönelik öğretmen adaylarının bilişsel anlayışlarını belirlemeyi amaçlayan bu maddelerin faktör yüklerinin .49 ile .87 arasında değiştiği belirlenmiştir. Faktör yük değerinin .63 ve yüksek olması madde seçimi için iyi bir tercihtir. Ancak uygulamada az sayıda madde için bu sınır değer .30’a kadar indirilebilir (Büyüköztürk, 2011). Dolayısıyla ön uygulama sonucunda tüm maddelerin faktör yük değerlerinin uygun olduğu belirlenmiştir. Ölçme aracının güvenilirliğiyle ilgili olarak yapılan analizde ise Cronbach α (içtutarlılık) katsayısı .73 olarak bulunmuştur. Uygulanabilir hale getirilen ölçme aracı, eğitim-öğretim dönemi içinde 585 öğretmen adayına uygulanmıştır.

Verilerin Çözümlemesi

Verilerin analizinde, SPSS 16.0 istatistik programı kullanılmıştır. Çalışmada betimsel analizin yanı sıra grup ortalamaları arasındaki farkların test edilmesinde t-testi ve tek yönlü varyans analizine de başvurulmuştur. Varyans analizinde farkın yönünü belirlemek için post-hoc testlerinden Scheffe testi uygulanmıştır. Analiz, öğretmen adaylarının demografi sorularına

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013

verdikleri cevaplar ve çevresel kavramlarla ilgili bilişsel anlayışlarını ele alan ifadeler üzerinden yapılmıştır. Gruplar arası anlamlılık testlerinde $p<.05$ anlamlılık düzeyi esas alınmıştır. Francis ve diğerleri, (1993); Jeffries ve diğerleri (2001) ve Daniel ve diğerleri (2004)'un çalışmalarında olduğu gibi anket ifadeleri “kesinlikle doğru” ve “doğru olabilir” kategorisi 1. grup, “bilmiyorum/kararsızım” kategorisi 2. grup, “yanlış olabilir” ve “kesinlikle yanlış” kategorileri de 3. grup şeklinde birleştirilerek yorumlar ileri sürülmüştür.

Bulgular ve Yorumlar

Çalışmada elde edilen veriler alt problemlerin sırası ele alınarak yorumlanmıştır. Bu bölümde araştırma anketi ile elde edilen verilerin istatistiksel tekniklerle analizi sonucu elde edilen bulgular ve bu bulgulara ait tablolar sunulmuştur. Tablolarda her ifade için her cevap kategorisinin yüzde ve frekansları yer almaktadır. Tabloların yorumunda ise metin içerisinde okuma kolaylığı sağlaması bakımından ifadeyi doğrulayan “kesinlikle doğru” ve “doğru olabilir” kategorilerinin yüzdeleri ile ifadenin yanlış olduğunu belirten “yanlış olabilir” ve “kesinlikle yanlış” kategorilerinin yüzdeleri birleştirilerek verilmiştir.

Alt problem 1: Öğretmen adaylarının sera etkisi kavramıyla ilgili bilişsel anlayışları hangi düzeydedir?

Tablo 2. Öğretmen Adaylarının Sera Etkisi İle İlgili Bilişsel Anlayışlarının Betimsel İstatistiki Değerleri Ve Dağılımı

İfadeler	Kesinlik le Yanlış		Yanlış olabilir		Kararsız (Bir fikrim yok)		Doğru olabilir		Kesinlik le doğru		$\bar{X}$	S
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
1	190	32,5	84	14,4	106	18,1	130	22,2	75	12,8	2,681	44
2	57	9,7	109	18,6	58	9,9	193	33,0	168	28,7	3,521	33
3	46	7,9	40	6,8	152	26,0	183	31,3	164	28,0	3,641	18
4	26	4,4	34	5,8	94	16,1	178	30,4	253	43,2	4,021	10
5	24	4,1	39	6,7	120	20,5	210	35,9	192	32,8	3,861	07
6	13	2,2	26	4,4	79	13,5	200	34,2	267	45,6	4,16	97
7	24	4,1	33	5,6	79	13,5	228	39,0	221	37,8	4,001	05
8	23	3,9	49	8,4	116	19,8	203	34,7	194	33,2	3,841	09
9	13	2,2	21	3,6	218	37,3	170	29,1	163	27,9	3,76	97
10	22	3,8	52	8,9	110	18,8	189	32,3	212	36,2	3,881	11
11	19	3,2	31	5,3	101	17,3	122	20,9	312	53,3	4,151	08
12	107	18,3	117	20,0	172	29,4	106	18,1	83	14,2	2,891	29
13	13	2,2	22	3,8	75	12,8	175	29,9	300	51,3	4,24	96
14	17	2,9	31	5,3	100	17,1	171	29,2	266	45,5	4,091	04
15	60	10,3	73	12,5	169	28,9	114	19,5	169	28,9	3,441	30
16	37	6,3	50	8,5	273	46,7	140	23,9	85	14,5	3,311	02
17	20	3,4	25	4,3	94	16,1	155	26,5	291	49,7	4,141	05
18	65	11,1	106	18,1	162	27,7	156	26,7	96	16,4	3,191	23
19	12	2,1	34	5,8	352	60,2	124	21,2	63	10,8	3,32	82
20	35	6	62	10,6	138	23,6	224	38,3	126	21,5	3,581	11
21	14	2,4	38	6,5	75	12,8	182	31,1	276	47,2	4,141	02
22	13	2,2	35	6	100	17,1	197	33,7	240	41	4,051	00
23	23	3,9	41	7	122	20,9	206	35,2	193	33	3,861	07

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013

Ölçme aracının çalışmaya uyarlanmasına dayanarak ilk bölüm birkaç boyutta gruplandırılmıştır. Bu boyutlara bağlı kalarak maddeler kendi içerisinde sıralanmıştır. Tablo 2 ele alındığında ilk boyutta sera etkisi kavramı ile ilgili ifadeler yer almaktadır.

Bu bağlamda 1. ifade “*Sera etkisi yeryüzündeki yaşam için gereklidir.*” bilimsel açıdan doğru bir ifade olmasına rağmen öğretmen adaylarının % 35’i doğru olduğu yönünde anlayışa sahipken, % 46,9’u da bu ifadenin yanlış olduğunu belirtmişlerdir. Bu ifadenin ortalama puanına bakıldığında öğretmen adaylarının yanlış bilişsel anlayışa sahip oldukları belirlenmiştir ($\bar{x}=2,68$).

2. ifadeye “*Sera etkisi tamamen insan faaliyetleri nedeniyle oluşur.*” bakıldığında, bilimsel açıdan yanlış bir ifadedir. Öğretmen adaylarının % 61,7’si doğru olduğunu ileri sürerken, % 28,3’ü yanlış olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmen adayları bu ifadenin doğru olduğunu düşündüklerinden yanlış öğrenmeye sahiptirler ($\bar{x}=3,52$).

3. ifade “*Karbondioksit atmosferde en çok bulunan sera gazıdır.*” bilimsel açıdan doğru bir ifadedir, öğretmen adaylarının % 59,3’ü doğru olduğunu ileri sürerken, % 26’sı bir fikrinin olmadığını belirtmiştir. Öğretmen adayları bu ifadenin doğru olabileceğini ileri sürdüklerinden doğru anlayışa sahiptirler ($\bar{x}=3,64$).

4. ifade “*Ozon tabakasındaki delikler sera etkisini artırır.*” ise bilimsel açıdan yanlış bir ifade olmasına rağmen öğretmen adaylarının % 73,6’sı doğru olduğunu ileri sürerken, % 16,1’i kararsız olduklarını belirtmişlerdir. Öğretmen adayları bu ifadede yanlış bilişsel anlayışlar ortaya koymuşlardır ($\bar{x}=4,02$).

5. ifade “*Asit yağmurları sera etkisini artırır.*” bilimsel açıdan yanlış bir ifadedir, öğretmen adaylarının % 68,7’si doğru olduğunu, % 20,5’i bir fikrinin olmadığını belirtmiştir. Ortalama puana göre öğretmen adayları bu ifadenin doğru olabileceğini düşündüklerinden yanlış bilişsel anlayışa sahip oldukları söylenebilir ($\bar{x}=3,86$).

6. ifade “*Nükleer enerjiden kaynaklanan radyoaktif atıklar sera etkisini artırır.*” bilimsel açıdan yanlış bir ifadedir, önceki ifadeyi destekler biçimde öğretmen adaylarının % 79,8’i doğru olduğunu, buna karşın % 13,5’i de bir fikrinin olmadığını belirtmiştir. Öğretmen adayları tarafından bu ifadenin doğru olabileceği düşünülmüştür ($\bar{x}=4,16$).

7. ifadeye “*Suni gübrelerden kaynaklanan gazlar sera etkisini artırır.*” bakıldığında, bilimsel açıdan doğru ifadedir; öğretmen adaylarının % 76,8’i doğru olduğunu ileri sürerken, % 15,9’u kararsız olduklarını belirtmişlerdir. Öğretmen adayları bu ifadenin doğru olduğunu düşünmektedirler ($\bar{x}=4,00$). Bu bağlamda öğretmen adaylarının doğru bilişsel anlayışa sahip olduğu görülmektedir.

8. ifade “*Nehir ve akarsulara boşaltılan çöpler sera etkisini artırır.*” ise bilimsel açıdan yanlış bir ifade olmasına rağmen öğretmen adaylarının % 67,9’u doğru olduğu yönünde bilişsel anlayışa sahipken, % 19,8’i kararsız durumdadır. Öğretmen adaylarının bu ifadenin doğru olduğunu düşündüklerinden yanlış bilişsel anlayışa sahip oldukları belirlenmiştir ($\bar{x}=3,84$).

9. ifadeye “*CFC (Kloroflorokarbon)’lerin kullanımı sera etkisini artırır.*” bakıldığında bilimsel açıdan doğru bir ifadedir; öğretmen adaylarının % 57’si doğru olduğunu ileri sürerken, % 37,3’ü kararsız olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmen adayları bu ifadede doğru anlayışa sahiptirler ($\bar{x}=3,76$).

10. ifade “*Fosil yakıtların kullanılması sera etkisini artırır.*” ele alınırsa bilimsel açıdan doğru bir ifadedir, öğretmen adaylarının % 68,5’i doğru olduğunu ileri sürerken, % 18,8’i kararsız olduklarını belirtmişlerdir. Öğretmen adayları bu ifadede yine doğru bir anlayışa sahiptirler ($\bar{x}=3,88$).

11. ifade “Sera etkisi artarsa, dünyanın ortalama sıcaklığı artacaktır.” bilimsel açıdan doğru bir ifadedir, öğretmen adaylarının % 74,2’si doğru olduğunu, % 17,3’ü de bir fikrinin olmadığını belirtmiştir. Öğretmen adayları bu ifadenin doğru olduğunu düşünmüşlerdir ($\bar{x}=4,15$). Buna göre öğretmen adaylarının doğru bilişsel anlayışa sahip olduğu ileri sürülebilir.

12. ifade “Sera etkisi artarsa, daha çok yağmur yağacaktır.” bilimsel açıdan yanlış bir ifadedir, öğretmen adaylarının % 32,3’ü doğru olduğunu, % 38,3’ü yanlış olduğunu ileri sürerken, % 29,4’ü de bir fikrinin olmadığını belirtmiştir. Ortalama puana göre, öğretmen adayları bu ifadede kararsız durumdadırlar ($\bar{x}=2,89$).

13. ifade “Sera etkisi artarsa, daha fazla insan cilt kanseri olacaktır.” bilimsel açıdan yanlış ifadedir, öğretmen adaylarının % 81,2’si doğru olduğunu ileri sürerken, % 12,8’i de bir fikrinin olmadığını belirtmiştir. Öğretmen adayları bu ifadenin doğru olabileceği düşünülmektedir ($\bar{x}=4,24$).

14. ifade “Sera etkisi artarsa, dünyada çölleşme olacaktır.” bilimsel açıdan doğru bir ifadedir; öğretmen adaylarının % 74,7’si doğru olduğunu belirtirken, % 17,1’i de bir fikrinin olmadığını öne sürmüştür. Öğretmen adaylarının bu ifadenin doğru olduğunu düşündükleri belirlenmiştir ($\bar{x}=4,09$).

15. ifade “Sera etkisi artarsa, deniz seviyesi yükselecektir.” bilimsel açıdan doğru bir ifadedir; ancak öğretmen adaylarının % 48,4’ü doğru olduğunu düşünmektedir. Buna karşın % 28,9’u kararsız durumda kalırken, % 22,8’i de yanlış olduğunu belirtmiştir. Ortalama puan bakımından öğretmen adaylarının bu ifadede kararsız durumda oldukları görülmektedir ($\bar{x}=3,44$).

16. ifadeye “Sera etkisi, kurşunsuz benzin kullanılarak azaltılabilir.” bakıldığında, bilimsel açıdan yanlış bir ifadedir; öğretmen adaylarının % 38,4’ü doğru olduğunu ileri sürerken, % 46,7’si fikrinin olmadığını belirtmiştir. Öğretmen adayları bu ifadede kararsız kalmışlardır ($\bar{x}=3,31$).

17. ifade “Elektriği rüzgâr, güneş gibi alternatif enerjilerden sağlamak, sera etkisini azaltılabilir.” bilimsel açıdan doğru bir ifadedir; öğretmen adaylarının % 76,2’si doğru olduğu yönünde anlayışa sahipken, % 16,1’i de fikrinin olmadığını belirtmiştir. Bu ifadenin ortalama puanına bakıldığında öğretmen adaylarının doğru bilişsel anlayışa sahip oldukları belirlenmiştir ($\bar{x}=4,14$).

18. ifade “Nesli tehlikede olan bitki ve hayvanları koruyarak sera etkisi azaltılabilir.” ise bilimsel açıdan yanlış bir ifade olmasına rağmen öğretmen adaylarının % 41,1’i doğru olduğunu, % 29,2’si yanlış olduğunu ileri sürerken % 27,7’si de kararsız olduklarını belirtmişlerdir. Öğretmen adayları bu ifadede kararsız kalmışlardır ($\bar{x}=3,19$).

19. ifade “Pestisitlerin kullanımının durdurulması sera etkisini azaltılabilir.” ise bilimsel açıdan yanlış bir ifade olmasına rağmen öğretmen adaylarının % 32’si doğru olduğunu ileri sürerken, % 60,2’si kararsız olduklarını belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının bu ifadede kararsız durumda oldukları bulunmuştur ($\bar{x}=3,32$).

20. ifade “Atık maddeleri yakmak yerine gömmek sera etkisini azaltılabilir.” bilimsel açıdan yanlış bir ifadedir, öğretmen adaylarının % 59,8’si doğru olduğunu, % 23,6’sı bir fikrinin olmadığını belirtmiştir. Ortalama puana göre öğretmen adayları bu ifadenin doğru olabileceğini düşündüklerinden yanlış bilişsel anlayışa sahip oldukları söylenebilir ($\bar{x}=3,58$).

21. ifadeye “Daha çok ağaç dikilerek sera etkisi azaltılabilir.” bakıldığında, bilimsel açıdan doğru ifadedir; öğretmen adaylarının % 78,3’ü doğru olduğunu ileri sürerken, % 12,8’i kararsız olduklarını belirtmişlerdir. Öğretmen adayları bu ifadenin doğru olduğunu

düşünmektedirler ($\bar{x}=4,14$). Bu bağlamda öğretmen adaylarının doğru bilişsel anlayışa sahip olduğu görülmektedir.

22. ifadeye “*Kâğıtların daha çok geri dönüşümü sağlanarak, sera etkisi azaltılabilir.*” bakıldığında bilimsel açıdan doğru bir ifadedir; öğretmen adaylarının % 74,7’si doğru olduğunu ileri sürerken, % 17,1’i kararsız olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmen adayları bu ifadede doğru anlayışa sahiptirler ($\bar{x}=4,05$).

23. ifade “*Elektrik tasarrufu yapılarak sera etkisi azaltılabilir.*” ele alınırsa bilimsel açıdan doğru bir ifadedir, öğretmen adaylarının % 68,2’si doğru olduğunu ileri sürerken, % 20,9’u kararsız olduklarını belirtmişlerdir. Öğretmen adayları bu ifadede yine doğru bir anlayışa sahiptirler ($\bar{x}=3,86$).

Alt problem 2: Öğretmen adaylarının ozon tabakası kavramıyla ilgili bilişsel anlayışları hangi düzeydedir?

Tablo 3. Öğretmen Adaylarının Ozon Tabakası İle İlgili Bilişsel Anlayışlarının Betimsel İstatistikî Değerleri Ve Dağılımı

İfadeler	Kesinlikle Yanlış		Yanlış Olabilir		Kararsız (Bir fikrim yok)		Doğru Olabilir		Kesinlikle Doğru		$\bar{X}$	S
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
1	74	12,6	96	16,4	125	21,4	183	31,3	107	18,3	3,26	1,28
2	6	1	6	1	31	5,3	85	14,5	457	78,1	4,67	,71
3	9	1,5	14	2,4	190	32,5	155	26,5	217	37,1	3,95	,96
4	50	8,5	49	8,4	316	54	96	16,4	74	12,6	3,16	1,03
5	18	3,1	25	4,3	54	9,2	109	18,6	379	64,8	4,37	1,02
6	97	16,6	93	15,9	139	23,8	155	26,5	101	17,2	3,11	1,32
7	32	5,5	51	8,7	131	22,4	186	31,8	185	31,6	3,75	1,15
8	9	1,5	28	4,8	231	39,5	141	24,1	176	30,1	3,76	,98
9	10	1,7	20	3,4	70	12	149	25,5	336	57,4	4,33	,93
10	16	2,7	21	3,6	69	11,8	157	26,8	322	55	4,27	,99
11	22	3,8	20	3,4	86	14,7	165	28,2	292	49,9	4,17	1,04
12	22	3,8	49	8,4	181	30,9	188	32,1	145	24,8	3,65	1,05
13	14	2,4	26	4,4	226	38,6	184	31,5	135	23,1	3,68	,95
14	8	1,4	23	3,9	90	15,4	20	35,2	25	44,1	4,1	,92

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013

							6	8	6		
15	2 0	3,4	20	3,4	56	9,6	14 0	23,9	34 9	59,7	4,3 2 1
16	9	1,5	12	2,1	51	8,7	12 6	21,5	38 7	66,2	4,4 8 ,85
17	4	,7	24	4,1	80	13,7	14 7	25,1	33 0	56,4	4,3 2 ,90
18	7	1,2	33	5,6	102	17,4	17 8	30,4	26 5	45,3	4,1 2 ,97
19	4 3	7,4	45	7,7	220	37,6	14 2	24,3	13 5	23,1	3,4 8 1,1 4
20	6	1	13	2,2	84	14,4	11 8	20,2	36 4	62,2	4,4 0 ,88
21	1 9	3,2	39	6,7	147	25,1	18 6	31,8	19 4	33,2	3,8 4 1,0 5

Tablo 3 ele alındığında ikinci boyutta ozon tabakası kavramı ile ilgili ifadeler yer almaktadır. Bu bağlamda 1. ifadeye “*Ozon tabakası, dünyayı sıcak tutar.*” bakıldığında, bilimsel açıdan yanlış bir ifadedir. Öğretmen adaylarının % 49,6’sı doğru olduğunu ileri sürerken, % 29’u yanlış olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmen adayları bu ifadenin doğru olduğunu düşündüklerinden yanlış öğrenmeye sahiptirler ($\bar{x}=3,26$).

2. ifade “*Ozon tabakası, dünyayı güneşten gelen UV ışınlarından korur.*” bilimsel açıdan doğru bir ifadedir; öğretmen adaylarının % 92,6’sı doğru olduğu yönünde anlayışa sahipken, % 5,3’ü de bu ifadede kararsız olduğunu belirtmiştir. Bu ifadenin ortalama puanına bakıldığında öğretmen adaylarının doğru bilişsel anlayışa sahip oldukları belirlenmiştir ($\bar{x}=4,67$).

3. ifade “*Stratosferik ozon yeryüzündeki yaşam için hayati öneme sahiptir.*” bilimsel açıdan doğru bir ifadedir, öğretmen adaylarının % 63,6’sı doğru olduğunu ileri sürerken, % 32,5’i bir fikrinin olmadığını belirtmiştir. Öğretmen adayları bu ifadenin doğru olabileceğini ileri sürdüklerinden doğru anlayışa sahiptirler ($\bar{x}=3,95$).

4. ifadeye “*Troposferik ozon insan sağlığı açısından zararlıdır.*” bakıldığında, bilimsel açıdan doğru ifadedir; öğretmen adaylarının % 29’u doğru olduğunu ileri sürerken, % 54’ü kararsız olduklarını belirtmişlerdir. Öğretmen adayları bu ifadede kararsız kalmışlardır ($\bar{x}=3,16$).

5. ifade “*Ozon tabakası çeşitli gazlardan oluşur.*” ise bilimsel açıdan yanlış bir ifade olmasına rağmen öğretmen adaylarının % 83,4’ü doğru olduğunu ileri sürerken, % 9,2’si kararsız olduklarını belirtmişlerdir. Öğretmen adayları bu ifadenin doğru olduğunu öngördüklerinden yanlış bilişsel anlayışa sahiptirler ($\bar{x}=4,37$).

6. ifade “*Ozonun insanlara yararı solumak için oksijen sağlamasıdır.*” bilimsel açıdan yanlış bir ifadedir, öğretmen adaylarının % 43,7’si doğru olduğunu, % 32,5’i yanlış olduğunu ve % 23,8’i de bir fikrinin olmadığını belirtmiştir. Ortalama puana göre öğretmen adayları bu ifadede kararsız durumda kalmışlardır ($\bar{x}=3,11$).

7. ifade “*Ozon tabakası, dünyayı asit yağmurlarından korur.*” bilimsel açıdan yanlış bir ifadedir, önceki ifadeyi destekler biçimde öğretmen adaylarının % 63,4’ü doğru olduğunu, buna karşın % 22,4’ü de bir fikrinin olmadığını belirtmiştir. Öğretmen adayları tarafından bu ifadenin doğru olabileceği düşünüldüğünden yanlış bilişsel anlayışa sahip oldukları söylenebilir ($\bar{x}=3,75$).

8. ifadeye “*CFC’ler atmosferde ozonun tahribatına sebep olur.*” bakıldığında bilimsel açıdan doğru bir ifadedir; öğretmen adaylarının % 54,2’si doğru olduğunu ileri sürerken, % 39,5’i

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013

kararsız olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmen adayları bu ifadede doğru anlayışa sahiptirler ($\bar{x}=3,76$).

9. ifade “*Otomobillerden kaynaklanan emisyonlar ozon tabakasının tahribatına neden olur.*” ise bilimsel açıdan yanlış bir ifade olmasına rağmen öğretmen adaylarının % 82,9’u doğru olduğu yönünde görüşe sahipken, % 12’si kararsız durumdadır. Öğretmen adaylarının bu ifadenin doğru olduğunu düşündüklerinden yanlış bilişsel anlayışa sahip oldukları belirlenmiştir ($\bar{x}=4,33$).

10. ifade “*Ozon tabakasının incelmesinin sebeplerinden biri artan sera etkisidir.*” bilimsel açıdan yanlış ifadedir, öğretmen adaylarının % 81,8’i doğru olduğunu ileri sürerken, % 11,8’i de bir fikrinin olmadığını belirtmiştir. Öğretmen adaylarınca bu ifadenin doğru olabileceği düşünüldüğünden yanlış anlayışa sahip oldukları ileri sürülebilir ($\bar{x}=4,27$).

11. ifade “*Eylerde kullanılan bazı eşyalar ozon tabakasında tahribata sebep olur.*” ele alınırsa bilimsel açıdan doğru bir ifadedir, öğretmen adaylarının % 78,1’i doğru olduğunu ileri sürerken, % 14,7’si kararsız olduklarını belirtmişlerdir. Öğretmen adayları bu ifadede doğru bir anlayışa sahiptirler ($\bar{x}=4,17$).

12. ifade “*Yanardağ faaliyetleri ozon tabakasının incelmesine neden olur.*” bilimsel açıdan doğru bir ifadedir, öğretmen adaylarının % 56,9’u doğru olduğunu, % 30,9’u da bir fikrinin olmadığını belirtmiştir. Öğretmen adayları bu ifadenin doğru olduğunu düşünmüşlerdir ($\bar{x}=3,65$). Buna göre öğretmen adaylarının doğru bilişsel anlayışa sahip olduğu ileri sürülebilir.

13. ifade “*Bazı pestisitlerin kullanımı ozon tabakasının incelmesine neden olur.*” bilimsel açıdan doğru bir ifadedir; öğretmen adaylarının % 54,6’sı doğru olduğunu belirtirken, % 38,6’sı da bir fikrinin olmadığını öne sürmüştür. Öğretmen adaylarının bu ifadenin doğru olduğunu düşündükleri belirlenmiştir ($\bar{x}=3,68$).

14. ifade “*Yapay gübrelerden çıkan gazlar ozon tabakasının incelmesine neden olur.*” bilimsel açıdan doğru bir ifadedir; öğretmen adaylarının % 79,3’ü doğru olduğunu düşünmektedir. Buna karşın % 15,4’ü kararsız durumda kalmıştır. Ortalama puan bakımından öğretmen adaylarının bu ifadede doğru bilişsel anlayışa sahip oldukları bulunmuştur ($\bar{x}=4,16$).

15. ifade “*Ozon tabakasındaki delikler, güneşten dünyaya ulaşan sıcaklığın daha fazla olmasına neden olur.*” bilimsel açıdan yanlış bir ifadedir, buna karşın öğretmen adaylarının % 83,6’sı doğru olduğunu, % 9,6’sı da bir fikrinin olmadığını belirtmiştir. Ortalama puana göre, öğretmen adayları bu ifadenin doğru olduğunu düşünmektedir ($\bar{x}=4,32$). Bu nedenle yanlış bilişsel anlayışa sahip oldukları söylenebilir.

16. ifade “*Ozon tabakasındaki incelme artarsa, daha fazla insan cilt kanseri olmasına sebep olur.*” bilimsel açıdan doğru bir ifadedir; öğretmen adaylarının % 87,7’si doğru olduğu yönünde anlayışa sahipken, % 8,7’si de fikrinin olmadığını belirtmiştir. Bu ifadenin ortalama puanına bakıldığında öğretmen adaylarının doğru bilişsel anlayışa sahip oldukları belirlenmiştir ($\bar{x}=4,48$).

17. ifadeye “*Ozon tabakasındaki incelme artarsa, daha fazla insan göz problemleri ile karşılaşacaktır.*” bakıldığında, bilimsel açıdan doğru ifadedir; öğretmen adaylarının % 81,5’i doğru olduğunu ileri sürerken, % 13,7’si kararsız olduklarını belirtmişlerdir. Öğretmen adayları bu ifadenin doğru olduğunu düşünmektedirler ($\bar{x}=4,32$). Bu bağlamda öğretmen adaylarının doğru bilişsel anlayışa sahip olduğu görülmektedir.

18. ifadeye “*Ozon tabakasındaki incelme artarsa, daha çok insan mikroorganizmalardan hastalık kapacaktır.*” bakıldığında bilimsel açıdan doğru bir ifadedir; öğretmen adaylarının %

75,7'si doğru olduğunu ileri sürerken, % 17,4'ü kararsız olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmen adayları bu ifadede doğru anlayışa sahiptirler ($\bar{x}=4,12$).

19. ifadeye “Ozon tabakasındaki delik nedeniyle, hava atmosferden uzaya kaçacaktır.” bakıldığında, bilimsel açıdan yanlış bir ifadedir; öğretmen adaylarının % 47,4'ü doğru olduğunu ileri sürerken, % 37,6'sı fikrinin olmadığını belirtmiştir. Öğretmen adayları bu ifadede kararsız kalmışlardır ($\bar{x}=3,48$).

20. ifade “Ozon tabakasındaki incelme artarsa, dünyanın buz kütlelerinin boyutları küçülecektir.” ele alınırsa bilimsel açıdan doğru bir ifadedir, öğretmen adaylarının % 82,4'ü doğru olduğunu ileri sürerken, % 14,4'ü kararsız olduklarını belirtmişlerdir. Öğretmen adayları bu ifadede doğru bir anlayışa sahiptirler ($\bar{x}=4,40$).

21. ifade “Ozon tabakasındaki incelme artarsa, daha fazla su kirliliği olacaktır.” ise bilimsel açıdan yanlış bir ifade olmasına rağmen öğretmen adaylarının % 65'i doğru olduğunu ileri sürerken % 25,1'i de kararsız olduklarını belirtmişlerdir. Öğretmen adayları bu ifadede yanlış anlayışa sahiptirler ($\bar{x}=3,84$).

Alt problem 3: Öğretmen adaylarının asit yağmurları kavramıyla ilgili bilişsel anlayışları nasıldır?

Tablo 4. Öğretmen Adaylarının Asit Yağmurları İle İlgili Bilişsel Anlayışlarının Betimsel İstatistiki Değerleri Ve Dağılımı

İfadeler	Kesinlikle Yanlış		Yanlış Olabilir		Kararsız (Bir fikrim yok)		Doğru Olabilir		Kesinlikle Doğru		$\bar{X}$	S
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
1	12	2,1	16	2,7	88	15	240	41	229	39,1	4,12	,90
2	10	1,7	17	2,9	86	14,7	237	40,5	235	40,2	4,14	,89
3	14	2,4	28	4,8	197	33,7	190	32,5	156	26,7	3,76	,97
4	8	1,4	21	3,6	80	13,7	208	35,6	268	45,8	4,20	,90
5	94	16,1	101	17,3	154	26,3	165	28,2	71	12,1	3,03	1,25
6	12	2,1	22	3,8	132	22,6	213	36,4	206	35,2	3,98	,95
7	23	3,9	36	6,2	143	24,4	244	41,7	139	23,8	3,75	1,01
8	6	1	27	4,6	117	20	225	38,5	210	35,9	4,03	,91
9	45	7,7	49	8,4	112	19,1	194	33,2	185	31,6	3,72	1,20
10	70	12	88	15	267	45,6	121	20,7	39	6,7	2,95	1,04
11	20	3,4	44	7,5	146	25	211	36,1	164	28	3,77	1,04
12	10	1,7	20	3,4	91	15,6	199	34	265	45,3	4,17	,93

Tablo 4 ele alındığında üçüncü boyutta asit yağmurları kavramı ile ilgili ifadeler yer almaktadır.

Bu bağlamda 1. ifade “Bazı kömürlerin yakılması asit yağmurlarının oluşumuna sebep olur.” bilimsel açıdan doğru bir ifadedir; öğretmen adaylarının % 80,1'i doğru olduğu yönünde anlayışa sahipken, % 15'i de bu ifadede kararsız olduğunu belirtmiştir. Bu ifadenin ortalama puanına bakıldığında öğretmen adaylarının doğru bilişsel anlayışa sahip oldukları belirlenmiştir ($\bar{x}=4,12$).

2. ifadeye “Asit yağmuru artan sera etkisinin bir sonucudur.” bakıldığında, bilimsel açıdan yanlış bir ifadedir. Öğretmen adaylarının % 80,7'si doğru olduğunu ileri sürerken, % 14,7'si yanlış

olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmen adayları bu ifadenin doğru olduğunu düşündüklerinden yanlış öğrenmeye sahiptirler ($\bar{x}=4,14$).

3. ifade “*Asit yağmuru bazı taş binaları diğerlerinden daha fazla tahrip eder.*” bilimsel açıdan doğru bir ifadedir, öğretmen adaylarının % 59,2’si doğru olduğunu ileri sürerken, % 33,7’si bir fikrinin olmadığını belirtmiştir. Öğretmen adayları bu ifadenin doğru olabileceğini ileri sürdüklerinden doğru anlayışa sahiptirler ($\bar{x}=3,76$).

4. ifadeye “*Asit yağmuru ağaçları tahrip eder.*” bakıldığında, bilimsel açıdan doğru ifadedir; öğretmen adaylarının % 81,4’ü doğru olduğunu ileri sürerken, % 13,7’si kararsız olduklarını belirtmişlerdir. Öğretmen adayları bu ifadede doğru anlayışa sahiptirler ($\bar{x}=4,20$).

5. ifadeye “*Asit yağmuru insan etkisi olmadan doğada kendiliğinden oluşabilir.*” bakıldığında bilimsel açıdan doğru bir ifadedir; öğretmen adaylarının % 40,3’ü doğru olduğunu ileri sürerken, % 33,4’ü yanlış olduğunu ve % 26,3’ü de kararsız olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmen adayları bu ifadede kararsız durumdadırlar ($\bar{x}=3,03$).

6. ifade “*Asit yağmuru yumuşak kayaları diğerlerinden daha fazla tahrip eder.*” bilimsel açıdan yanlış bir ifadedir, öğretmen adaylarının % 71,6’sı doğru olduğunu, % 22,6’sı bir fikrinin olmadığını belirtmiştir. Ortalama puana göre öğretmen adayları bu ifadede yanlış bilişsel anlayışa sahiptirler ($\bar{x}=3,98$).

7. ifade “*Daha çok ağaç dikilerek asit yağmuru oluşumu azaltılabilir.*” bilimsel açıdan yanlış bir ifadedir, önceki ifadeyi destekler biçimde öğretmen adaylarının % 65,5’i doğru olduğunu, buna karşın % 24,4’ü de bir fikrinin olmadığını belirtmiştir. Öğretmen adayları tarafından bu ifadenin doğru olabileceği düşünüldüğünden yanlış bilişsel anlayışa sahip oldukları söylenebilir ($\bar{x}=3,75$).

8. ifade “*Asit yağmurları çevreyi kirleterek insanlara mikropplardan hastalık bulaşmasına neden olur.*” ise bilimsel açıdan yanlış bir ifade olmasına rağmen öğretmen adaylarının % 74,4’ü doğru olduğu yönünde görüşe sahipken, % 20’si kararsız durumdadır. Öğretmen adaylarının bu ifadenin doğru olduğunu düşündüklerinden yanlış bilişsel anlayışa sahip oldukları belirlenmiştir ($\bar{x}=4,03$).

9. ifade “*Asit yağmurları köylerden çok şehirlerde görülür.*” bilimsel açıdan yanlış ifadedir, öğretmen adaylarının % 64,8’i doğru olduğunu ileri sürerken, % 19,1’i bir fikrinin olmadığını ve % 16,1’i de yanlış olduğunu belirtmiştir. Öğretmen adaylarınca bu ifadenin doğru olabileceği düşünüldüğünden yanlış anlayışa sahip oldukları ileri sürülebilir ($\bar{x}=3,72$).

10. ifade “*Yıldırımli fırtınalar asit yağmurlarına sebep olur.*” ele alınırsa bilimsel açıdan doğru bir ifadedir, öğretmen adaylarının % 27,4’ü doğru olduğunu ileri sürerken, % 27’si yanlış olduğunu ve % 45,6’sı da kararsız olduklarını belirtmişlerdir. Öğretmen adayları bu ifadede kararsız kalmışlardır ($\bar{x}=2,95$).

11. ifadeye “*Ozon tabakasının incilmesi asit yağmurlarına sebep olur.*” bakıldığında, bilimsel açıdan yanlış bir ifadedir; öğretmen adaylarının % 64,1’i doğru olduğunu ileri sürerken, % 25’i fikrinin olmadığını belirtmiştir. Öğretmen adayları bu ifadede yanlış bilişsel anlayışa sahiptirler ($\bar{x}=3,77$).

12. ifade “*Nükleer enerji kullanımı asit yağmurlarını artırır.*” ise bilimsel açıdan yanlış bir ifade olmasına rağmen öğretmen adaylarının % 79,3’ü doğru olduğunu ileri sürerken % 15,6’sı da kararsız olduklarını belirtmişlerdir. Öğretmen adayları bu ifadede yanlış anlayışa sahiptirler ($\bar{x}=4,17$).

Alt Problem 4: Öğretmen adaylarının sera etkisi kavramıyla ilgili bilişsel anlayış düzeyleri öğrenim gördükleri sınıf düzeylerine göre değişmekte midir?

Tablo 5'te öğretmen adaylarının sera etkisi konusundaki bilişsel anlayışlarının öğrenim gördükleri sınıf düzeylerine göre betimsel istatistik sonuçları verilmiştir. Bu değerler arasındaki farklılığın olup olmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi testi sonuçları Tablo 6'da belirtilmiştir.

Tablo 5. Öğretmen Adaylarının Sera Etkisi Konusundaki Bilişsel Anlayışlarının Öğrenim Gördükleri Sınıf Düzeylerine Göre Betimsel İstatistik Sonuçları

Öğrenim Sınıf	Görülen	N	$\bar{X}$	S
1. sınıf		77	3,1145	,20598
2. sınıf		224	3,1359	,20777
3. sınıf		148	3,1372	,21256
4. sınıf		136	3,0956	,22438
Toplam		585	3,1242	,21298

Tablo 6. Öğretmen Adaylarının Sera Etkisi Konusundaki Bilişsel Anlayışlarının Öğrenim Gördükleri Sınıf Düzeylerine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	,173	3	,058		
Gruplar içi	25,908	581	,045	1,275	,282
Toplam	26,081	584			

Not: 1. sınıf: 1; 2. sınıf: 2; 3. sınıf: 3; 4. sınıf: 4.

Tablo 6'ya göre öğretmen adaylarının sera etkisi konusundaki bilişsel anlayışları öğrenim gördükleri sınıf düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir [$F_{(3-581)}=1,275$; $p>,05$]. Bu bağlamda, öğretmen adaylarının bilişsel anlayışları birbirine yakın değerlerde puanlar almışlardır. Başka bir deyişle tüm sınıflardaki öğretmen adaylarının sera etkisi konusunda kararsız görüşe sahip oldukları belirlenmiştir. Sınıf düzeyi arttıkça puanlar 2. ve 3. sınıf düzeyinde artmasına rağmen elde edilen değerler anlamlı olmamakla beraber 4. sınıftaki puanların azalarak 1. sınıftaki puanlardan daha düşük çıktığı bulunmuştur.

Alt Problem 5: Öğretmen adaylarının ozon tabakası kavramıyla ilgili bilişsel anlayış düzeyleri öğrenim gördükleri sınıf düzeylerine göre değişmekte midir?

Tablo 7'de öğretmen adaylarının ozon tabakası konusundaki bilişsel anlayışlarının öğrenim gördükleri sınıf düzeylerine göre betimsel istatistik sonuçları verilmiştir. Bu değerler arasındaki farklılığın olup olmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi testi sonuçları Tablo 8'de belirtilmiştir.

Tablo 7. Öğretmen Adaylarının Ozon Tabakası Konusundaki Bilişsel Anlayışlarının Öğrenim Gördükleri Sınıf Düzeylerine Göre Betimsel İstatistik Sonuçları

Öğrenim Görülen Sınıf	N	$\bar{X}$	S
1. sınıf	77	3,1849	,21620
2. sınıf	224	3,2479	,22181
3. sınıf	148	3,2358	,21863
4. sınıf	136	3,1947	,25637
Toplam	585	3,2248	,22983

Tablo 8. Öğretmen Adaylarının Ozon Tabakası Konusundaki Bilişsel Anlayışlarının Öğrenim Gördükleri Sınıf Düzeylerine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	,369	3	,123		
Gruplar içi	30,003	581	,052	2,346	,072
Toplam	30,372	584			

Not: 1. sınıf: 1; 2. sınıf: 2; 3. sınıf: 3; 4. sınıf: 4.

Tablo 8'e göre öğretmen adaylarının ozon tabakası konusundaki bilişsel anlayışları öğrenim gördükleri sınıf düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir [$F_{(3-581)}=2,346$; $p>,05$]. Bu bağlamda, öğretmen adaylarının ozon tabakası hakkındaki bilişsel anlayışları birbirine yakın değerlerde puanlar almışlardır. Başka bir deyişle tüm sınıflardaki öğretmen adaylarının ozon tabakası konusunda kararsız görüşe sahip oldukları belirlenmiştir. Elde edilen puanlar 2. sınıf düzeyinde artmasına rağmen elde edilen değerler anlamlı olmamakla beraber 3. sınıftan itibaren puanların azalarak düşük çıktığı bulunmuştur.

Alt Problem 6: Öğretmen adaylarının asit yağmurları kavramıyla ilgili bilişsel anlayış düzeyleri öğrenim gördükleri sınıf düzeylerine göre değişmekte midir?

Tablo 9'da öğretmen adaylarının asit yağmurları konusundaki bilişsel anlayışlarının öğrenim gördükleri sınıf düzeylerine göre betimsel istatistik sonuçları verilmiştir. Bu değerler arasındaki farklılığın olup olmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi testi sonuçları Tablo 10'da belirtilmiştir.

Tablo 9. Öğretmen Adaylarının Asit Yağmurları Konusundaki Bilişsel Anlayışlarının Öğrenim Gördükleri Sınıf Düzeylerine Göre Betimsel İstatistik Sonuçları

Öğrenim Görülen Sınıf	N	$\bar{X}$	S
1. sınıf	77	2,6740	,29916
2. sınıf	224	2,7180	,31906
3. sınıf	148	2,7066	,35080
4. sınıf	136	2,6985	,29082
Toplam	585	2,7053	,31846

Tablo 10. Öğretmen Adaylarının Asit Yağmurları Konusundaki Bilişsel Anlayışlarının Öğrenim Gördükleri Sınıf Düzeylerine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	,109	3	,036		
Gruplar içi	58,205	581	,102	,358	,784
Toplam	58,314	584			

Not: 1. sınıf: 1; 2. sınıf: 2; 3. sınıf: 3; 4. sınıf: 4.

Tablo 10'a göre öğretmen adaylarının asit yağmurları konusundaki bilişsel anlayışları öğrenim gördükleri sınıf düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir [$F_{(3-581)}=,358$; $p>,05$]. Bu bağlamda, öğretmen adaylarının asit yağmurları hakkındaki bilişsel anlayışları birbirine yakın değerlerde puanlar almışlardır. Başka bir deyişle tüm sınıflardaki öğretmen adaylarının asit yağmurları konusunda yetersiz bilişsel anlayışlara sahip oldukları belirlenmiştir. Sınıf düzeyi arttıkça puanlar 2. ve 3. sınıf düzeyinde artmasına rağmen elde edilen değerler anlamlı olmamakla beraber 4. sınıftaki puanların azalarak düşük çıktığı bulunmuştur.

Alt Problem 7: Öğretmen adaylarının sera etkisi konusunda bilişsel anlayış düzeyleri cinsiyetlerine göre değişmekte midir?

Öğretmen adaylarının sera etkisi konusundaki bilişsel anlayışlarının cinsiyetlerine göre betimsel istatistikleri Tablo 11'de sunulmuştur.

Tablo 11. Öğretmen Adaylarının Sera Etkisi Konusundaki Bilişsel Anlayışlarının Cinsiyetlerine Göre t-Testi Karşılaştırması

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Kadın	377	3,1164	,20389	584	1,211	,226
Erkek	208	3,1390	,22901			

Tablo 11'den anlaşılabileceği gibi sera etkisi konusunda öğretmen adaylarının bilişsel anlayışları cinsiyetlerine göre anlamlı biçimde farklılaşmamaktadır ($t=1,211$; $p>,05$). Buna göre kadın öğretmen adaylarının puanları ($\bar{X}=3,11$; $S=,20$) ile erkek öğretmen adaylarının puanları ($\bar{X}=3,13$; $S=,22$) birbirine yakın değerler almıştır. Bu sonuca dayanarak kadın ve erkek öğretmen adaylarının sera etkisi konusundaki bilişsel anlayışlarının kararsızlık düzeyinde olduğu ileri sürülebilir.

Alt Problem 8: Öğretmen adaylarının ozon tabakası konusunda bilişsel anlayış düzeyleri cinsiyetlerine göre değişmekte midir?

Öğretmen adaylarının ozon tabakası konusundaki bilişsel anlayışlarının cinsiyetlerine göre betimsel istatistikleri Tablo 12'de sunulmuştur.

Tablo 12. Öğretmen Adaylarının Ozon Tabakası Konusundaki Bilişsel Anlayışlarının Cinsiyetlerine Göre t-Testi Karşılaştırması

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Kadın	377	3,2197	,21400	584	,737	,461
Erkek	208	3,2345	,25746			

Tablo 12'den anlaşılabileceği gibi ozon tabakası konusunda öğretmen adaylarının bilişsel anlayışları cinsiyetlerine göre anlamlı biçimde farklılaşmamaktadır ($t=,737$; $p>,05$). Buna göre

Turkish Studies

kadın öğretmen adaylarının puanları ($\bar{X}=3,21$; $S=,21$) ile erkek öğretmen adaylarının puanları ($\bar{X}=3,23$; $S=,25$) birbirine yakın değerler almıştır. Bu sonuca dayanarak kadın ve erkek öğretmen adaylarının ozon tabakası konusundaki bilişsel anlayışlarının kararsızlık düzeyinde olduğu ileri sürülebilir.

Alt Problem 9: Öğretmen adaylarının asit yağmurları konusunda bilişsel anlayış düzeyleri cinsiyetlerine göre değişmekte midir?

Öğretmen adaylarının asit yağmurları konusundaki bilişsel anlayışlarının cinsiyetlerine göre betimsel istatistikleri Tablo 13'te sunulmuştur.

Tablo 13. Öğretmen Adaylarının Asit Yağmurları Konusundaki Bilişsel Anlayışlarının Cinsiyetlerine Göre t-Testi Karşılaştırması

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Kadın	377	2,6883	,30463	584	1,763	,078
Erkek	208	2,7374	,34162			

Tablo 13'ten anlaşılabacağı gibi asit yağmurları konusunda öğretmen adaylarının bilişsel anlayışları cinsiyetlerine göre anlamlı biçimde farklılaşmamaktadır ($t=1,763$; $p>.05$). Buna göre kadın öğretmen adaylarının puanları ($\bar{X}=2,68$; $S=,30$) ile erkek öğretmen adaylarının puanları ($\bar{X}=2,73$; $S=,34$) birbirine yakın değerler almıştır. Bu sonuca dayanarak kadın ve erkek öğretmen adaylarının asit yağmurları konusundaki bilişsel anlayışlarının yetersiz olduğu ileri sürülebilir.

Alt Problem 10: Öğretmen adaylarının sera etkisi kavramıyla ilgili bilişsel anlayış düzeyleri yaşamlarını en fazla sürdürdükleri yerleşim birimine göre değişmekte midir?

Tablo 14'de öğretmen adaylarının sera etkisi konusundaki bilişsel anlayışlarının yaşamlarını en fazla sürdürdükleri yerleşim birimine göre betimsel istatistik sonuçları verilmiştir. Bu değerler arasındaki farklılığın olup olmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi testi sonuçları Tablo 15'de belirtilmiştir.

Tablo 14. Öğretmen Adaylarının Sera Etkisi Konusundaki Bilişsel Anlayışlarının Yaşamlarını En Fazla Sürdürdükleri Yerleşim Birimine Göre Betimsel İstatistik Sonuçları

Yerleşim Birimi	N	$\bar{X}$	S
Köy	124	3,1455	,21537
Kasaba	44	3,1081	,21697
İlçe merkezi	203	3,1154	,19882
İl merkezi	214	3,1227	,22423
Toplam	585	3,1242	,21298

Tablo 15. Öğretmen Adaylarının Sera Etkisi Konusundaki Bilişsel Anlayışlarının Yaşamlarını En Fazla Sürdürdükleri Yerleşim Birimine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	,081	3	,027	,597	,617
Gruplar içi	26,000	581	,045		
Toplam	26,081	584			

Not: Köy:1; Kasaba:2; İlçe merkezi:3; İl merkezi:4.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013

Tablo 15'e göre öğretmen adaylarının sera etkisi konusundaki bilişsel anlayışları yaşamlarını en fazla sürdürdükleri yerleşim birimine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir [$F_{(3,581)}=,597$; $p>,05$]. Bu bağlamda, öğretmen adaylarının bilişsel anlayışları birbirine yakın değerlerde puanlar almışlardır. Başka bir deyişle tüm sınıflardaki öğretmen adaylarının yerleşim birimi bakımından sera etkisi konusunda kararsız görüşe sahip oldukları belirlenmiştir. Köyde yaşamını sürdüren öğretmen adaylarının puanları diğer yerleşim birimindeki öğretmen adaylarından daha yüksek olmasına rağmen elde edilen değerler anlamlı bulunmamıştır.

Alt Problem 11: Öğretmen adaylarının ozon tabakası kavramıyla ilgili bilişsel anlayış düzeyleri yaşamlarını en fazla sürdürdükleri yerleşim birimine göre değişmekte midir?

Tablo 16'da öğretmen adaylarının ozon tabakası konusundaki bilişsel anlayışlarının yaşamlarını en fazla sürdürdükleri yerleşim birimine göre betimsel istatistik sonuçları verilmiştir. Bu değerler arasındaki farklılığın olup olmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi testi sonuçları Tablo 17'de belirtilmiştir.

Tablo 16. Öğretmen Adaylarının Ozon Tabakası Konusundaki Bilişsel Anlayışlarının Yaşamlarını En Fazla Sürdürdükleri Yerleşim Birimine Göre Betimsel İstatistik Sonuçları

Yerleşim Birimi	N	$\bar{X}$	S
Köy	124	3,2193	,21926
Kasaba	44	3,2517	,22352
İlçe merkezi	203	3,2353	,23298
İl merkezi	214	3,2136	,23455
Toplam	585	3,2248	,22983

Tablo 17. Öğretmen Adaylarının Ozon Tabakası Konusundaki Bilişsel Anlayışlarının Yaşamlarını En Fazla Sürdürdükleri Yerleşim Birimine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	,078	3	,026		
Gruplar içi	30,294	581	,053	,492	,688
Toplam	30,372	584			

Not: Köy:1; Kasaba:2; İlçe merkezi:3; İl merkezi:4.

Tablo 17'ye göre öğretmen adaylarının ozon tabakası konusundaki bilişsel anlayışları yaşamlarını en fazla sürdürdükleri yerleşim birimine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir [$F_{(3,581)}=,492$; $p>,05$]. Bu bağlamda, öğretmen adaylarının bilişsel anlayışları birbirine yakın değerlerde puanlar almışlardır. Başka bir deyişle tüm sınıflardaki öğretmen adaylarının yerleşim birimi bakımından ozon tabakası konusunda kararsız görüşe sahip oldukları belirlenmiştir. Kasaba ve ilçe merkezinde yaşamını sürdüren öğretmen adaylarının puanları diğer yerleşim birimindeki öğretmen adaylarından daha yüksek olmasına rağmen elde edilen değerler anlamlı bulunmamıştır.

Alt Problem 12: Öğretmen adaylarının asit yağmurları kavramıyla ilgili bilişsel anlayış düzeyleri yaşamlarını en fazla sürdürdükleri yerleşim birimine göre değişmekte midir?

Tablo 18'de öğretmen adaylarının asit yağmurları konusundaki bilişsel anlayışlarının yaşamlarını en fazla sürdürdükleri yerleşim birimine göre betimsel istatistik sonuçları verilmiştir. Bu değerler arasındaki farklılığın olup olmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi testi sonuçları Tablo 19'da belirtilmiştir.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013

Tablo 18. Öğretmen Adaylarının Asit Yağmurları Konusundaki Bilişsel Anlayışlarının Yaşamlarını En Fazla Sürdürdükleri Yerleşim Birimine Göre Betimsel İstatistik Sonuçları

Yerleşim Birimi	N	$\bar{X}$	S
Köy	124	2,6640	,32906
Kasaba	44	2,5452	,29933
İlçe merkezi	203	2,7139	,29468
İl merkezi	214	2,7473	,32795
Toplam	585	2,7053	,31846

Tablo 19. Öğretmen Adaylarının Asit Yağmurları Konusundaki Bilişsel Anlayışlarının Yaşamlarını En Fazla Sürdürdükleri Yerleşim Birimine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	s	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	1,500	3	,500			
Gruplar içi	56,814	58	,099	5,035	,002*	2-3, 2-4
Toplam	58,314	58				

Not: * $p < .05$ düzeyinde anlamlı; Köy:1; Kasaba:2; İlçe merkezi:3; İl merkezi:4.

Tablo 19'a göre öğretmen adaylarının asit yağmurları konusundaki bilişsel anlayışları yaşamlarını en fazla sürdürdükleri yerleşim birimine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir [$F_{(3-581)}=5,035$; $p < .05$]. Bu bağlamda, öğretmen adaylarının bilişsel anlayışları farklı değerlerde puanlar almışlardır. Başka bir deyişle kasabada yaşamını sürdüren öğretmen adayları ile ilçe merkezi ve il merkezinde yaşayan öğretmen adaylarının bilişsel anlayışlarının farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Sonuç olarak kasabada yaşamını sürdüren öğretmen adaylarının asit yağmurları konusundaki puanları diğer yerleşim birimindeki öğretmen adaylarından daha düşüktür.

Alt Problem 13: Öğretmen adaylarının sera etkisi kavramıyla ilgili bilişsel anlayış düzeyleri çevresel kavramlarla ilgili bilgi edinme kaynaklarına göre değişmekte midir?

Tablo 20'de öğretmen adaylarının sera etkisi konusundaki bilişsel anlayışlarının çevresel kavramlarla ilgili birinci sırada gelen bilgi edinme kaynaklarına göre betimsel istatistik sonuçları verilmiştir. Bu değerler arasındaki farklılığın olup olmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi testi sonuçları Tablo 21'de belirtilmiştir.

Tablo 20. Öğretmen Adaylarının Sera Etkisi Konusundaki Bilişsel Anlayışlarının Çevresel Kavramlarla İlgili Öncelikli Bilgi Edinme Kaynaklarına Göre Betimsel İstatistik Sonuçları

Bilgi Edinme Kaynağı	N	$\bar{X}$	S
TV	309	3,1137	,21696
Öğretmen	55	3,1850	,18526
Sosyal Çevre	70	3,1006	,22213
Aile	58	3,1117	,21748
Gazete	13	3,1973	,17265
Kitap ve Dergiler	31	3,1318	,22127
İnternet	49	3,1668	,21673
Toplam	585	3,1259	,21493

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013

Tablo 21. Öğretmen Adaylarının Sera Etkisi Konusundaki Bilişsel Anlayışlarının Çevresel Kavramlarla İlgili Öncelikli Bilgi Edinme Kaynaklarına Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	,444	6	,074		
Gruplar içi	26,533	578	,046	1,612	,141
Toplam	26,977	584			

Not: TV:1; Öğretmen:2; Sosyal Çevre:3; Aile:4; Gazete:5; Kitap ve Dergiler:6; İnternet:7.

Tablo 21'e göre öğretmen adaylarının sera etkisi konusundaki bilişsel anlayışları çevresel kavramlarla ilgili birinci sırada gelen bilgi edinme kaynaklarına göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir [$F_{(6-578)}=1,612$; $p>,05$]. Bu bağlamda, öğretmen adaylarının bilişsel anlayışları birbirine yakın değerlerde puanlar almışlardır. Başka bir deyişle tüm sınıflardaki öğretmen adaylarının çevresel kavramlarla ilgili bilgi edinme kaynakları bakımından sera etkisi konusunda bilişsel puanların 3,10-3,19 aralığında çıkmasından dolayı kararsız görüşe sahip oldukları belirlenmiştir. Gazeteler ve öğretmenlerinden bilgi edinen öğretmen adaylarının puanları diğer kaynaklardan bilgi edinen öğretmen adaylarından daha yüksek olmasına rağmen elde edilen değerler anlamlı bulunmamıştır. Sosyal çevre, aile ve TV bu konuda en düşük puanların elde edildiği bilgi kaynakları olarak belirlenmiştir.

Alt Problem 14: Öğretmen adaylarının ozon tabakası kavramıyla ilgili bilişsel anlayış düzeyleri çevresel kavramlarla ilgili bilgi edinme kaynaklarına göre değişmekte midir?

Tablo 22'de öğretmen adaylarının ozon tabakası konusundaki bilişsel anlayışlarının çevresel kavramlarla ilgili birinci sırada gelen bilgi edinme kaynaklarına göre betimsel istatistik sonuçları verilmiştir. Bu değerler arasındaki farklılığın olup olmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi testi sonuçları Tablo 23'te belirtilmiştir.

Tablo 22. Öğretmen Adaylarının Ozon Tabakası Konusundaki Bilişsel Anlayışlarının Çevresel Kavramlarla İlgili Öncelikli Bilgi Edinme Kaynaklarına Göre Betimsel İstatistik Sonuçları

Bilgi Edinme Kaynağı	N	$\bar{X}$	S
TV	309	3,2156	,23864
Öğretmen	55	3,2841	,24574
Sosyal Çevre	70	3,2388	,22938
Aile	58	3,2398	,20119
Gazete	13	3,2747	,25284
Kitap ve Dergiler	31	3,2227	,21024
İnternet	49	3,2060	,24540
Toplam	585	3,2283	,23438

Tablo 23. Öğretmen Adaylarının Ozon Tabakası Konusundaki Bilişsel Anlayışlarının Çevresel Kavramlarla İlgili Öncelikli Bilgi Edinme Kaynaklarına Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	,299	6	,050		
Gruplar içi	31,782	578	,055	,905	,491
Toplam	32,080	584			

Not: TV:1; Öğretmen:2; Sosyal Çevre:3; Aile:4; Gazete:5; Kitap ve Dergiler:6; İnternet:7.

Tablo 23'e göre öğretmen adaylarının ozon tabakası konusundaki bilişsel anlayışları çevresel kavramlarla ilgili birincil bilgi edinme kaynaklarına göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir [$F_{(6-578)}=,905$; $p>,05$]. Bu bağlamda, öğretmen adaylarının bilişsel anlayışları birbirine yakın değerlerde puanlar almışlardır. Başka bir deyişle tüm sınıflardaki öğretmen adaylarının ozon tabakası konusunda bilişsel puanlarının 3,20-3,28 aralığında olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerinden ve gazetelerden bilgi edinen öğretmen adaylarının puanları diğer kaynaklardan bilgi edinen öğretmen adaylarından daha yüksek olmasına rağmen elde edilen değerler anlamlı bulunmamıştır. İnternet ve TV bu konuda en düşük puanların elde edildiği bilgi kaynakları olarak belirlenmiştir.

Alt Problem 15: Öğretmen adaylarının asit yağmurları kavramıyla ilgili bilişsel anlayış düzeyleri çevresel kavramlarla ilgili bilgi edinme kaynaklarına göre değişmekte midir?

Tablo 24'te öğretmen adaylarının asit yağmurları konusundaki bilişsel anlayışlarının çevresel kavramlarla ilgili birinci sırada gelen bilgi edinme kaynaklarına göre betimsel istatistik sonuçları verilmiştir. Bu değerler arasındaki farklılığın olup olmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi testi sonuçları Tablo 25'de belirtilmiştir.

Tablo 24. Öğretmen Adaylarının Asit Yağmurları Konusundaki Bilişsel Anlayışlarının Çevresel Kavramlarla İlgili Öncelikli Bilgi Edinme Kaynaklarına Göre Betimsel İstatistik Sonuçları

Bilgi Edinme Kaynağı	N	$\bar{X}$	S
TV	309	2,6961	,33463
Öğretmen	55	2,8190	,29991
Sosyal Çevre	70	2,6619	,27138
Aile	58	2,6263	,29882
Gazete	13	2,7308	,42240
Kitap ve Dergiler	31	2,7394	,29136
İnternet	49	2,7041	,29021
Toplam	585	2,7060	,31870

Tablo 25. Öğretmen Adaylarının Asit Yağmurları Konusundaki Bilişsel Anlayışlarının Çevresel Kavramlarla İlgili Öncelikli Bilgi Edinme Kaynaklarına Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	1,173	6	,195		
Gruplar içi	58,145	578	,101	1,943	,072
Toplam	59,318	584			

Not: TV:1; Öğretmen:2; Sosyal Çevre:3; Aile:4; Gazete:5; Kitap ve Dergiler:6; İnternet:7.

Tablo 25'e göre öğretmen adaylarının asit yağmurları konusundaki bilişsel anlayışları çevresel kavramlarla ilgili birinci sırada gelen bilgi edinme kaynaklarına göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir [$F_{(6-578)}=1,943$; $p>,05$]. Bu bağlamda, öğretmen adaylarının bilişsel anlayışları birbirine yakın değerlerde puanlar almışlardır. Başka bir deyişle öğretmen adaylarının bilişsel puanlarının bilişsel puanlarının 2,62-2,81 aralığında olduğu belirlenmiştir. Elde edilen bilişsel puanlar, diğer çevresel kavramlara ilişkin puanlardan daha düşüktür. Bununla beraber öğretmenlerinden, kitap ve dergilerden bilgi edinen öğretmen adaylarının puanları diğer kaynaklardan bilgi edinen öğretmen adaylarından daha yüksek olmasına rağmen elde edilen değerler anlamlı bulunmamıştır. Aile, sosyal çevre ve TV bu konuda en düşük puanların elde edildiği bilgi kaynakları olarak belirlenmiştir.

Alt Problem 16: Öğretmen adaylarına göre çevre hakkında yeterli bilgi ve beceriyi kazanmada hangi yaşantılar etkili olmaktadır?

Öğretmen adaylarına göre çevresel kavramlarla ilgili yeterli bilgi ve beceri kazanmada etkili olan kaynaklara ve yaşantılara ilişkin betimsel istatistik sonuçları Tablo 26'da verilmiştir.

Tablo 26. Öğretmen Adaylarının Çevresel Kavramlara Yönelik Yeterli Bilgi ve Beceriyi Kazanmalarında Etkili Olan Kaynaklara İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri

Yaşantılar									
Sıra No	Frekans %	a	b	c	d	e	f	g	h
1	f	17	19	55	47	101	16	197	133
	%	2,9	3,2	9,4	8	17,3	2,7	33,8	22,7
2	f	55	63	69	60	79	18	90	151
	%	9,4	10,8	11,8	10,3	13,5	3,1	15,4	25,7
3	f	88	89	73	76	98	38	53	70
	%	15	15,2	12,4	13	16,8	6,5	9,1	12
4	f	87	107	96	88	62	47	38	60
	%	14,9	18,3	16,4	15	10,6	8	6,5	10,3
5	f	85	97	99	97	78	40	47	42
	%	14,5	16,6	16,9	16,6	13,4	6,8	8	7,2
6	f	82	86	71	97	74	71	59	45
	%	14	14,7	12,1	16,6	12,6	12,1	10,2	7,7
7	f	68	97	68	65	64	128	58	37

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013

Yaşantılar									
Sır	-----								
a	---	a	b	c	d	e	f	g	h
No	Frekans								
	%								
1	f	17	19	55	47	101	16	197	133
	%	2,9	3,2	9,4	8	17,3	2,7	33,8	22,7
2	f	55	63	69	60	79	18	90	151
	%	9,4	10,8	11,8	10,3	13,5	3,1	15,4	25,7
3	f	88	89	73	76	98	38	53	70
	%	15	15,2	12,4	13	16,8	6,5	9,1	12
4	f	87	107	96	88	62	47	38	60
	%	14,9	18,3	16,4	15	10,6	8	6,5	10,3
5	f	11,7	16,6	11,7	11,1	10,9	21,	9,9	6,3
	%						8		
8	f	62	31	54	78	28	242	43	47
	%	10,6	5,3	9,2	13,3	4,8	41,	7,4	8
							4		

Not: a: Kitaplardan okumak; b: Gazete ve dergilerden okumak; c: TV'de konuyla ilgili programlar izlemek; d: İnternetten güncel gelişmeleri takip etmek; e: Üniversitede uygulamalı olarak eğitim almak; f: Üniversitede sadece teorik eğitim almak; g: İlköğretimden itibaren belirli aralıklarla çevresel konularda eğitim almak; h: Çevresel faaliyetlere aktif biçimde katılmak, destek olmak

Tablo 26'da öğretmen adaylarına göre çevre hakkında yeterli bilgi ve beceriyi kazanmada etkili olan yaşantılara ilişkin betimsel istatistiki değerleri gösterilmiştir. Buna göre öğretmen adaylarına göre çevresel konularda yeterli düzeyde bilgi ve beceri kazanmada sırasıyla ilköğretimden itibaren belirli aralıklarla çevresel konularda eğitim almak (% 33,8), üniversitede uygulamalı olarak eğitim almak (% 17,3) ve TV'de konu ile ilgili programlar izlemek (% 9,4) öğeleri öncelikli olarak ileri sürülmüştür. Buna karşın, üniversitede sadece teorik eğitim almak (% 41,4), internetten güncel gelişmeleri takip etmek (% 13,3) ile kitap okumak (% 10,6) ise bu konuda en az etkili olan yaşantılar olarak belirlenmiştir.

Tartışma ve Sonuç

Bu bölümde, ele alınan her bir çevresel kavramla ilgili tartışma ve sonuç ayrı ayrı düzenlenmiştir.

Sera Etkisi: Öğrencilerin sera etkisi ile ilgili bilişsel anlayışlarını değerlendirmek için 23 ifade düzenlenmiştir. Bu ifadelerin 11'i bilimsel açıdan yanlış olarak kabul edilen ifadelerdir. Genel itibarıyla çok yetersiz ve yanlış bilişsel anlayışlara sahip oldukları belirlenen öğretmen adaylarının bilimsel olarak doğru ifadelere verdikleri cevaplar incelendiğinde çok azına büyük oranda doğru cevap verdikleri görülmüştür. Öğrencilerin ancak % 35'i sera etkisinin yeryüzündeki yaşam için gerekli olduğunu bilmektedir. Diğerleri uygulamaya katılan öğretmen adayı öğrenciler tarafından da belirtildiği gibi sera etkisini bir problem olarak algılamakta, bu nedenle sera etkisinin gerekli olmadığını düşünmektedir. Sera etkisinin tamamıyla insan faaliyetleri sonucunda oluştuğuna dair yanlış anlayışlar da oldukça yüksek oranda bulunmuştur (% 73). Bunun altındaki temel fikir ise yine sera etkisinin insan faaliyetlerinin sebep olduğu bir sorun olarak düşünülmesidir. Bunun yanında ozon tabakasındaki deliklerin, asit yağmurlarının, nükleer enerjiden kaynaklanan radyoaktif atıkların, nehir ve akarsulara boşaltılan çöplerin, sera etkisini artırması konularında ve sera etkisinin artmasıyla birlikte yağmurların da artacağı ve daha fazla

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013

insanın cilt kanseri olacağı gibi yanlış olarak düşünülen konularda öğretmen adaylarının oldukça önemli düzeylerde yanlış bilişsel anlayışlara sahip oldukları belirlenmiştir. Bu durum öğrencilerin sera etkisinin artması ve ozon tabakasının incilmesi gibi birbirinden bağımsız iki farklı çevre sorunu arasında yanlış zihinsel bağlantılar kurduklarını göstermektedir. Bununla beraber elde edile sonuç öğretmen adaylarının çeşitli çevre kirliliklerini sera etkisinin bir sebebi olarak gördüklerini ortaya koymaktadır. Bilimsel açıdan doğru olarak kabul edilen suni gübrelerden kaynaklanan gazların, fosil yakıtların ve CFC (Kloroflorokarbon)'lerin kullanımının sera etkisini artırması konularında daha doğru bilişsel anlayışlar sergilemişlerdir. Sera etkisi artmasıyla deniz seviyesinin yükseleceği, dünyanın ortalama sıcaklığının artacağı ve dünyada çölleşmenin yaygınlaşacağı konularında da öğretmen adayları doğru anlayışlar ortaya koymuşlardır. Sera etkisinin azaltılması ile ilgili olarak kurşunsuz benzin kullanılmasıyla ve pestisidlerin kullanımının durdurulmasıyla sera etkisinin azaltılacağı konusunda öğretmen adayları kararsız kalmışlardır. Nesli tehlikede olan bitki ve hayvanları koruyarak ve atık maddeleri yakmak yerine gömerek sera etkisinin azaltılabileceği gibi yanlış olarak kabul edilen ifadelerde öğretmen adaylarının çoğunluğu yanlış anlayışlar ileri sürmüşlerdir. Buna karşın elektriği rüzgâr, güneş gibi alternatif enerjilerden elde etmenin, kâğıtların daha çok geri dönüşümünün sağlanmasının, elektrik tasarrufu yapmanın ve daha çok ağaç dikmenin sera etkisini azaltılabileceği konusunda ise doğru anlayışlara sahiptirler. Yapılan çalışmalarda öğrencilerin sera etkisi ve küresel ısınma konusunda öğrencilerin çözüm önerilerinde bulunamadıkları, küresel ısınma ile sera etkisini ayırt edemedikleri, küresel ısınmanın ozon tabakasındaki incelmeden kaynaklandığını düşündükleri tespit edilmiştir. (Boyes ve Stanisstreet, 1997; Boyes, Stanisstreet, ve Papantoniou, 1999; Christidou ve Koulaidis, 1996; Cordero ve Clayton, 2001). Benzer şekilde sera etkisi, sera etkisini arttıran faktörler, sera etkisinin yaratacağı çevre problemleri, sera etkisini azaltma yolları hakkında çocukların doğru ve tutarlı bilgi edinemedikleri belirtilmektedir (Dove, 1996; Boyes ve Stanisstreet, 1992; Groves ve Pugh, 2002). Selvi ve Yıldız (2009) da biyoloji öğretmen adayları ile yaptığı çalışmada öğrencilerin bir kısmının sera etkisinin yaşam için gerekli olduğu bir kısmının ise aksine sera etkisinin olumsuz sonuçlara neden olduğundan yaşam için gerekli olmadığı düşüncesine sahip olduklarını tespit etmiştir. Arsal'ın (2010), ilköğretim fen bilgisi ve sınıf öğretmenliği bölümü öğretmen adaylarının sera etkisi ile ilgili kavram yanlışlarını belirlemeyi amaçladığı araştırma sonuçlarına göre; hem fen bilgisi hem de sınıf öğretmenliği bölümü öğretmen adaylarının sera etkisinin nedenleri, sonuçları ve sera etkisini önleme yolları konularında bir takım kavram yanlışlarına sahip oldukları tespit edilmiştir.

Öğretmen adaylarının sera etkisi konusundaki bilişsel anlayışlarının öğrenim gördükleri sınıf düzeylerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi testi sonuçlarına göre elde edilen değerler farklılık göstermemiştir. Bu bağlamda, öğretmen adaylarının bilişsel anlayışları birbirine yakın değerlerde puanlar almışlardır. Başka bir deyişle tüm sınıflardaki öğretmen adaylarının ortalama puanlarına bakıldığında sera etkisi konusunda kararsız anlayışlara sahip oldukları belirlenmiştir.

Öğretmen adaylarının sera etkisi konusundaki bilişsel anlayışlarının cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonuçlarına göre elde edilen değerler farklılık göstermemiştir. Başka bir deyişle kadın ve erkek öğretmen adaylarının sera etkisi konusundaki bilişsel anlayışlarının kararsızlık düzeyinde olduğu belirlenmiştir.

Öğretmen adaylarının sera etkisi konusundaki bilişsel anlayışlarının yaşamlarını en fazla sürdürdükleri yerleşim birimine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi testi sonuçlarına göre elde edilen değerler farklılık göstermemiştir. Başka bir deyişle tüm sınıflardaki öğretmen adaylarının yerleşim birimi bakımından sera etkisi konusunda kararsız anlayışlara sahip oldukları belirlenmiştir. Köyde

yaşamını sürdüren öğretmen adaylarının puanları diğer yerleşim birimindeki öğretmen adaylarından daha yüksek olmasına rağmen elde edilen değerler anlamlı bulunmamıştır.

Öğretmen adaylarının sera etkisi konusundaki bilişsel anlayışlarının birincil bilgi edinme kaynaklarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi testi sonuçlarına göre elde edilen değerler farklılık göstermemiştir. Sera etkisi konusunda gazeteler ve öğretmenlerinden bilgi edinen öğretmen adaylarının puanları diğer kaynaklardan bilgi edinen öğretmen adaylarından daha yüksek olmasına rağmen elde edilen değerler anlamlı bulunmamıştır. Sosyal çevre, aile ve TV bu konuda en düşük puanların elde edildiği bilgi kaynakları olarak belirlenmiştir.

Ozon Tabakası: Öğrencilerin ozon tabakası ile ilgili bilişsel anlayışlarını değerlendirmek üzere 21 ifade düzenlenmiştir. Bu ifadelerin 9'u bilimsel açıdan yanlış olarak kabul edilen ifadelerdir. Genel itibarıyla çok yetersiz ve yanlış bilişsel anlayışlara sahip oldukları belirlenen öğretmen adaylarının bilimsel olarak doğru ifadelere verdikleri cevaplar incelendiğinde çok azına büyük oranda doğru cevap verdikleri görülmüştür. Buna göre ozon tabakasının dünyayı güneşten gelen UV ışınlarından koruması (% 92,6), ozon tabakasındaki incelmeye artışının daha fazla insanın cilt kanseri olmasına sebep olduğu (% 87,7), ozon tabakasındaki incelmeye artışında, dünyanın buz kütlelerinin boyutlarının küçüleceği (% 82,4), ozon tabakasındaki incelmeye artışında daha fazla insanın göz problemleri ile karşılaşacağı (% 81,5), yapay gübrelerden çıkan gazların ozon tabakasının incelmeye neden olduğu (% 79,3), ozon tabakasındaki incelmeye artışında daha çok insanın mikroorganizmalardan hastalık kapacağı (% 75,7), evlerde kullanılan bazı eşyaların ozon tabakasında tahribata sebep olduğu (% 78,1), stratosferik ozonun yeryüzündeki yaşam için hayati öneme sahip olduğu (% 63,6), yanardağ faaliyetlerinin ozon tabakasının incelmeye neden olduğu (% 56,9), bazı pestisitlerin kullanımının ozon tabakasının incelmeye neden olduğu (% 54,6), CFC'lerin atmosferde ozonun tahribatına sebep olduğu (% 54,2) konularında öğretmen adaylarının çoğunluğu farklı oranlarda doğru anlayışlara sahiptirler. Buna karşın troposferik ozon insan sağlığı açısından zararlıdır ifadesinde öğretmen adaylarının % 54'ü kararsız durumda kalmışlardır. Ozon tabakasının görevinin dünyayı güneşten gelen UV ışınlarından korumak olduğunu öğretmen adayı öğrencilerinin neredeyse tamamı doğru bilmektedir. Fakat ozon tabakasının atmosferdeki yerini tam olarak bilemediklerinden stratosferik ozonun yeryüzündeki yaşam için hayati öneme sahip olduğu ifadesine öğretmen adayı öğrencilerin daha azı doğru cevap vermişlerdir.

Bilimsel açıdan yanlış olarak kabul edilen ifadelerle bakıldığında, ozon tabakasının dünyayı sıcak tuttuğu, ozon tabakasındaki delik nedeniyle havanın atmosferden uzaya kaçacağı ve ozonun insanlara yararının nefes almak için oksijen sağlaması konusunda öğretmen adaylarının yarısı yanlış bilişsel anlayışa sahiptirler. Ozon tabakasının çeşitli gazlardan oluştuğu, dünyayı asit yağmurlarından koruduğu, ozon tabakasındaki incelmeye artarsa daha fazla su kirliliği olacağı, ozon tabakasının incelmeye sebeplerinden birinin artan sera etkisi olduğu, otomobillerden kaynaklanan emisyonların ozon tabakasının tahribatına neden olduğu ve ozon tabakasındaki deliklerin güneşten dünyaya ulaşan sıcaklığın daha fazla olmasına yol açtığı konusunda ise çoğunluğu yanlış cevaplar ileri sürmüşlerdir. Öğrencilerin otomobillerden kaynaklanan emisyonlarla ilgili bu yanlış fikirlerini çoğunlukla otomobillerden kaynaklanan karbondioksitin ozon tabakasının incelmeye neden olacağı şeklinde başka bir yanlış kavrama ile destekledikleri şeklinde ileri sürülebilir. Yine yaygın olarak görülen yanlış anlayışlardan birisi öğretmen adayı öğrencilerin sera etkisinin artması ile ozon tabakasının incelmeye olaylarını birbirleriyle ilişkilendirmesinden ileri gelmiştir. Benzer şekilde literatürde yer alan birçok çalışmada da farklı öğretim kademelerinde öğrenim gören öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun ozon tabakasındaki incelmeye daha fazla güneş ışığının geçmesine neden olacağı için yeryüzünün daha fazla ısınmasına sebep olacağı şeklinde düşündükleri yönünde yanlışlar tespit edilmiştir. (Selvi ve

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013



Yıldız, 2009; Summers, Kruger, Childs ve Mant, 2001; Boyes, Chuckran ve Stanisstreet, 1993; Koulaidis ve Christidou, 1999; Potts, Stanisstreet, Boyes, 1996; Pawlowski, 1996; Boyes ve Stanisstreet, 1997; Boyes ve Stanisstreet, 1998). Bu sonuçlar Meadows ve Wiesenmayer (1999)'un "öğrenciler küresel ısınma ile ozon delinmesini sebepsel olarak bir araya getirme eğilimindedirler" yargısıyla paralellik göstermektedir. Ayrıca Pekel, Kaya ve Demir (2007) tarafından yapılmış çalışmada ise öğrencilerin küresel ısınma ile ozon tabakasını birbirine karıştırdıkları görülmüştür. Kahraman, Yalçın, Özkan ve Ağgöl (2008), Sınıf Öğretmenliği öğrencilerinin küresel ısınma konusundaki farkındalıklarını ortaya koymayı amaçladıkları araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin büyük çoğunluğunun küresel ısınma konusunda düşük bir farkındalık seviyesine sahip olduklarını tespit etmişlerdir.

Öğretmen adaylarının ozon tabakası konusundaki bilişsel anlayışlarının öğrenim gördükleri sınıf düzeyleri bakımından anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi testi sonuçlarına göre elde edilen değerler farklılık göstermemiştir. Ozon tabakası hakkındaki bilişsel anlayışların birbirine yakın değerlerde olduğu ortaya çıkmıştır. Başka bir deyişle tüm sınıflardaki öğretmen adaylarının ozon tabakası konusunda kararsız görüşe sahip oldukları belirlenmiştir. Sınıf düzeyi arttıkça puanlar 2. ve 3. sınıf düzeyinde artmasına rağmen elde edilen değerler anlamlı olmamakla beraber 4. sınıftaki puanların azalarak düşük çıktığı bulunmuştur.

Öğretmen adaylarının ozon tabakası konusundaki bilişsel anlayışlarının cinsiyetleri bakımından anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonuçlarına göre elde edilen değerler farklılık göstermemiştir. Buna göre kadın öğretmen adaylarının puanları ile erkek öğretmen adaylarının puanları birbirine yakın değerler almıştır. Bu sonuca dayanarak kadın ve erkek öğretmen adaylarının ozon tabakası konusundaki bilişsel anlayışlarının kararsızlık düzeyinde olduğu ileri sürülebilir.

Öğretmen adaylarının ozon tabakası konusundaki bilişsel anlayışlarının yaşamlarını en fazla sürdürdükleri yerleşim birimi bakımından anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi testi sonuçlarına göre elde edilen değerler farklılık göstermemiştir. Başka bir deyişle tüm sınıflardaki öğretmen adaylarının yerleşim birimi bakımından ozon tabakası konusunda kararsız görüşe sahip oldukları belirlenmiştir. Kasaba ve ilçe merkezinde yaşamını sürdüren öğretmen adaylarının puanları diğer yerleşim birimindeki öğretmen adaylarından daha yüksek olmasına rağmen elde edilen değerler anlamlı bulunmamıştır.

Öğretmen adaylarının ozon tabakası konusundaki bilişsel anlayışlarının birincil bilgi edinme kaynaklarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi testi sonuçlarına göre elde edilen değerler farklılık göstermemiştir. Ozon tabakası konusunda öğretmenlerinden ve gazetelerden bilgi edinen öğretmen adaylarının puanları diğer kaynaklardan bilgi edinen öğretmen adaylarından daha yüksek olmasına rağmen elde edilen değerler anlamlı bulunmamıştır. İnternet ve TV bu konuda en düşük puanların elde edildiği bilgi kaynakları olarak belirlenmiştir.

Asit Yağmuru: Öğrencilerin asit yağmuru ile ilgili bilişsel anlayışlarını değerlendirmek üzere 12 ifade düzenlenmiştir. Bu ifadelerin 7'si bilimsel açıdan yanlış olarak kabul edilen ifadelerdir. Genel itibariyle yanlış bilişsel anlayışlara sahip oldukları belirlenen öğretmen adaylarının verdikleri cevaplar incelendiğinde çok azına doğru cevap verdikleri belirlenmiştir. Bilimsel açıdan doğru kabul edilen ifadelerden, asit yağmurunun ağaçları tahrip ettiği (% 81,4), bazı kömürlerin yakılmasının asit yağmurlarının oluşumuna sebep olduğu (% 80,1), asit yağmurunun bazı taş binaları diğerlerinden daha fazla tahrip ettiği (% 59,2) konusunda doğru anlayışa sahiptirler. Buna karşın yıldırımlı fırtınaların asit yağmurlarına sebep olduğu konusunda öğretmen adaylarının sadece % 27,4'ü doğru cevaplar vermişlerdir.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013



Bilimsel açıdan yanlış olarak kabul edilen ifadeler değerlendirildiğinde asit yağmurunun artan sera etkisinin sonucu olduğu (% 80,7), nükleer enerji kullanımının asit yağmurlarını artır, asit yağmurlarının çevreyi kirleterek insanlara mikropardan hastalık bulaşmasına neden olduğu (% 74,4), asit yağmurunun yumuşak kayaları diğerlerinden daha fazla tahrip ettiği (% 71,6), daha çok ağaç dikilerek asit yağmurunun oluşumu azaltılabileceği (% 65,5), asit yağmurlarının köylerden çok şehirlerde görüldüğü (% 64,8) ve ozon tabakasının incelmesinin asit yağmurlarına sebep olduğu (% 64,1) konularına öğretmen adaylarının çoğunluğunun; asit yağmurunun insan etkisi olmadan doğada kendiliğinden oluşabildiği (% 40,3) konusunda ise yarısına yakınının yanlış bilişsel anlayışa sahip oldukları belirlenmiştir.

Öğretmen adaylarının asit yağmurları konusundaki bilişsel anlayışlarının öğrenim gördükleri sınıf düzeyleri bakımından anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi testi sonuçlarına göre elde edilen değerler farklılık göstermemiştir. Öğretmen adaylarının asit yağmurları hakkındaki bilişsel anlayışları birbirine yakın değerlerde puanlar almışlardır. Başka bir deyişle tüm sınıflardaki öğretmen adaylarının asit yağmurları konusunda yetersiz bilişsel anlayışlara sahip oldukları belirlenmiştir. Sınıf düzeyi arttıkça puanlar 2. ve 3. sınıf düzeyinde artmasına rağmen elde edilen değerler anlamlı olmamakla beraber 4. sınıftaki puanların azalarak düşük çıktığı bulunmuştur.

Asit yağmurları konusunda öğretmen adaylarının bilişsel anlayışlarının cinsiyetleri bakımından anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonuçlarına göre elde edilen değerler farklılık göstermemiştir. Buna göre kadın öğretmen adaylarının puanları ile erkek öğretmen adaylarının puanları birbirine yakın değerler almıştır. Bu sonuca dayanarak kadın ve erkek öğretmen adaylarının asit yağmurları konusundaki bilişsel anlayışlarının yetersiz olduğu ileri sürülebilir.

Öğretmen adaylarının asit yağmurları konusundaki bilişsel anlayışlarının yaşamlarını en fazla sürdürdükleri yerleşim birimi bakımından anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi testi sonuçlarına göre elde edilen değerler farklılık göstermiştir. Kasabada yaşamını sürdüren öğretmen adayları ile ilçe merkezi ve il merkezinde yaşayan öğretmen adaylarının bilişsel anlayışlarının farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Sonuç olarak kasabada yaşamını sürdüren öğretmen adaylarının asit yağmurları konusundaki puanları diğer yerleşim birimindeki öğretmen adaylarından daha düşüktür.

Öğretmen adaylarının asit yağmurları konusundaki bilişsel anlayışlarının birincil bilgi edinme kaynaklarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi testi sonuçlarına göre elde edilen değerler farklılık göstermemiştir. Asit yağmurları konusunda öğretmenlerinden, kitap ve dergilerden bilgi edinen öğretmen adaylarının puanları diğer kaynaklardan bilgi edinen öğretmen adaylarından daha yüksek olmasına rağmen elde edilen değerler anlamlı bulunmamıştır. Aile, sosyal çevre ve TV bu konuda en düşük puanların elde edildiği bilgi kaynakları olarak belirlenmiştir.

Çevre Hakkında Yeterli Bilgi Ve Beceriye Kazanmada Etkili Olan Yaşantılar: Öğretmen adaylarına göre çevre hakkında yeterli bilgi ve beceriyi kazanmada etkili olan yaşantılara ilişkin görüşleri değerlendirildiğinde sırasıyla ilköğretimden itibaren belirli aralıklarla çevresel konularda eğitim almak (% 33,8), üniversitede uygulamalı olarak eğitim almak (% 17,3) ve TV'de konu ile ilgili programlar izlemek (% 9,4) öğeleri öncelikli olarak ileri sürülmüştür. Buna karşın, üniversitede sadece teorik eğitim almak (% 41,4), internetten güncel gelişmeleri takip etmek (% 13,3) ile kitap okumak (% 10,6) ise bu konuda en az etkili olan yaşantılar olarak belirlenmiştir.

Bu çalışmada ele alınan kavramlarla ilgili yapılan pek çok çalışmada da öğretmenler de dâhil olmak üzere farklı öğretim kademelerinde öğrencilerin de benzer yanlışlara sahip oldukları

bulunmuştur. Konu ile ilgili yapılan bazı çalışmaların sonuçları belirlenen yanlışların bazılarının öğretim kademesinin yükselmesine paralel olarak azalmadığını göstermiştir (Daniel, Stanisstreet ve Boyes, 2004; Pekel, 2005). Bu çalışmada da bilimsel olarak doğru veya yanlış olarak kabul edilen bazı ifadeler hakkında öğretmen adayı öğrencilerin doğru bilişsel anlayışlara sahip oldukları görülmekle beraber, çoğu ifadelerde de kararsız durumda kaldıkları ve yanlış anlayışlar içerdikleri belirlenmiştir. Bu sonuç aynı zamanda Boyes ve diğerleri (1995)'nin çalışmalarında belirtildiği gibi insan kaynaklı tüm kirliliklerin bütün çevre problemlerini artırdığını ve çevre dostu tüm davranışların çevreye her yönde yararlı olacağı şeklinde bir düşünce tarzına sahip oldukları tezini de desteklemektedir.

Ayrıca çalışmada ele alınan konularla ilgili öğretmen adaylarının genel olarak yanlış anlayışlar ortaya konulmasından dolayı bilgi eksikliklerinin olduğu bulunmuştur. Bu nedenle Groves ve Pugh (1999)'un da belirttiği gibi öğretmen adaylarının sahip oldukları yanlış anlayışlarını meslek hayatlarında öğrencilerine de olduğu gibi aktarmalarının mümkün olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin öğrencilere verdikleri eğitimin, öğrencilerin bilgi ve tutumlarını yıllar boyunca etkilediği (Boyes, Chambers ve Stanisstreet, 1995) düşünülürse öğrencilerin algılamaları üzerinde öğreticinin ne denli önemli olduğu ortaya çıkmaktadır.

Bu çalışmada ortaya çıkarılan öğretmen adaylarının çevre kavramları ile ilgili yanlış kavramaları ve eksik bilgilerinin çeşitli nedenleri olabilir. Bunun en önemli nedenlerinden biri farklı bölümlerde çevresel kavram ve konularla ilgili yeterli derslerin verilmediği öğretmen yetiştirme programları gösterilebilir. Öğrencilerin çevre konularındaki öğrenme problemlerinin bir nedeni olarak öğretim programının niteliği söylenebilir. Dikkat edilirse 4 yıllık süreç boyunca lisans programlarına çevre eğitimi ile ilgili en az bir ders yer alabilmektedir. Sosyal bir konu olan çevre ve çevresel duyarlılığın sağlanması üzerine alınan dersler farklı alanlarda okuyan öğretmen adayları için ilgili dışında kalabilmektedir. Zira bunun nedenleri çeşitli düzeylerde ileri sürülebilir. Matematik öğretmenliği programında okuyan bir öğrencinin başlıca ilgi alanı matematik ve bunun eğitimidir; ancak Sosyal Bilgiler öğretmenliği programında okuyan öğretmen adayları için ise odak konu çevre ve bunun eğitimi olabilmektedir. Böyle bir algının oluşması öğretmen adayı öğrencilerin sosyal konulara bakışını da etkileyebilmektedir. Öğrencilerin konularla ilgili zaman geçirmesi, araştırma yapması, farklı dokümanlardan okumalar gerçekleştirmeleri gibi yaşantılar da ilgi düzeyine göre değişebilmektedir. Bu bakımdan öğrencilerin konu ile ilgili yanlış ya da yetersiz bilişsel anlayışlarının gelişmesi muhtemel olmaktadır. Bunun yanında diğer sebeplerden birisi de çevresel kavramların (ozon tabakasının incilmesi ve sera etkisi gibi) çoğunlukla soyut oluşudur. Öğrenciler genellikle bu fenomenlerin doğası ve işlevleri hakkında sözlü bilgiler almaktadırlar. Yetersiz bilgiler öğrencilerin bu soyut kavramları açıklamak için kendi kavramsal modellerini oluşturmalarına neden olmaktadır. Bu modellerin çoğu bilimsel olarak kabul edilen modellerle uyuşmamaktadır.

Öğrencilerin sahip oldukları yanlış anlayışlar ve kavramların birbirleriyle karıştırılmasının nedenlerinden biri de yöneldikleri görsel ve yazılı basın olabilir. Çolakoğlu'nun (2000) belirttiği üzere kitle iletişim araçları, çok çeşitli konudaki enformasyonla, insanlar üzerinde etkili olabilmektedir. Bilgi edinmek ve özellikle de boş zamanları değerlendirmek üzere kitle iletişim araçlarına yönelen insanlar, yoğun bir yönlendirme ile karşı karşıya kalmaktadır. Eğitim, kültür, coğrafya, ekonomik durum veya diğer faktörlerin etkisiyle, çoğu kere alternatifsiz bir reaktif araç olan kitle iletişim araçları, insanlar üzerindeki etkisini daha da artırabilmektedir. Zira çevresel kavramlara ilişkin bilgi edinme kaynakları içerisinde TV'yi öncelikli kullanan öğretmen adaylarının bilişsel puanlarının diğer kaynakları kullanan öğretmen adaylarına göre daha düşük çıktığı bulunmuştur. Khlaid (2003)'in de belirttiği gibi bazı terimlerin yaygın olarak kullanımı da yine bazı yanlış algılamalara neden olabilir. Gerek yazılı ve görsel medyada, gerekse ders kitaplarında kullanılan ozon tabakası terimi öğrencilerin zihinlerinde ozonun dünyanın etrafında bir

örtü ya da zar biçiminde bir yapı olarak modellenmesine, bunun yanında ozonun atmosferdeki görevi ile ilgili de öğrencilerin yanlış anlayışlara sahip olmalarına neden olmaktadır. Bu çalışmada öğretmen adaylarının ozonu dünyanın sıcaklığını ayarlayan, asit yağmurlarından koruyan ve canlıların oksijen ihtiyacını karşılayan çok yönlü bir katman olarak modelledikleri ortaya konulmuştur. Geçmiş yaşantılar gelecekteki öğrenmeleri derinden etkileyebilmektedir. Benzer şekilde yaşantılar içerisinde kitaplarda ve medyada sıklıkla yer verilen “ozon tabakasındaki delik” ifadesi de öğretmen adaylarında yanlış anlamalara neden olmuş olabilir. Öğretmen adayları ozon tabakasındaki deliği bir yapıdaki ayrılma, kopma ya da boşluk gibi anlamakta ve bu nedenle delikten daha fazla güneş ışığının aktarılacağı ya da havanın buradan kaçacağı gibi yanlış anlayışlar oluşturabilmektedir.

Öneriler

Çevre ve bu kapsamda verilen çevre eğitimi multidisipliner bir alandır. Okul öncesi dönemden başlayarak, çevre eğitime yönelik bütün kavramlar sarmallık ilkesi doğrultusunda verilmeli ve çevreye karşı olumlu tutum geliştiren, bunun yanında gelişmelerin farkında olan bireyler yetiştirilmelidir. Son zamanlarda bazı çevresel kavramlar (sera etkisi, ozon tabakası, asit yağmurları gibi) farklı bilgi kanalları yoluyla günlük yaşantımızda sıkça yer edinmiştir. Görsel ve işitsel yansımalar bireyleri etki altına alabildiği gibi düşüncelerinde de değişimlere yol açabilmektedir. Bu değişimin belki de altında yatan en önemli neden konu hakkındaki bilgi ve görüş eksikliğidir. Bu yetersizliği de etkili ve anlamlı öğrenmelerin sağlanmasını amaçlayan öğrenme ortamlarında çevresel konuların yeterince ele alınmamasına ya da istenilen düzeyin altında ele alınmasına bağlamak mümkün olabilir. Bu kapsamda gelişen ve değişen çevre sorunlarını kolaylıkla irdeleyen, eleştirel ama bilimsel bir mentalite içerisinde konuyu değerlendirebilen, sorgulayabilen ve çözüme ulaşabilen bireylerin yetiştirilmesinde eğitimin önemi yadsınamaz bir gerçektir. Böyle bir yapının ve sistemin oluşmasında uygun müfredatların hazırlanması ve uygulayıcıların çevresel konular hakkında bilgilendirilmesi ya da bireysel yollardan bilgi edinmesi gerekmektedir. Bu bağlamda çevresel kavramlar hakkında sadece bilişsel anlayış belirleme değil aynı zamanda hatalı yönde bilinenlerin düzeltilmesini amaçlayan başka çalışmaların çeşitli üniversite, fakülte ve programlardaki öğretmen adaylarına uygulanabileceği gibi, öğretim elemanlarının da bu konudaki bilişsel ve duyuşsal yönlerinin belirlenmesi amacıyla çalışmaların artırılması gerektiği önerilebilir. Buna bağlı olarak ortaya çıkan sonuçlar ışığında çevresel kavramlara yönelik toplumdaki bireylerin doğru bilgilerle aydınlatılması için akademik projelerin yapılması da önerilebilir.

KAYNAKÇA

- AKSAY, S. C., KETENOĞLU, O. ve KURT, L. (2005). Küresel Isınma İklim Değişikliği. *Selçuk Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 25, 29–41.
- ARSAL, Z. (2010). İlköğretim Öğretmen Adaylarının Sera Etkisi İle İlgili Kavram Yanılgıları. *İlköğretim Online Dergisi*, 9/2, 229–240, <http://ilkogretim-online.org.tr>. adresinden 12 Kasım 2012 tarihinde indirilmiştir.
- BAHAR, M. ve AYDIN, F. (2002). *Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Sera Gazları Ve Global Isınma İle İlgili Anlama Düzeyleri Ve Hatalı Kavramlar*. V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Kongresi, ODTÜ, Ankara.
- BAL, Ş. (2004). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Sera Etkisi İle İlgili Kavram Yanılgılarının Tespiti. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 17, 102-111.

- BALLANTYNE, R. ve BAIN, J. (1995). Enhancing Environmental Conceptions: An Evaluation of Cognitive Conflict And Structured Controversy Learning Units. *Studies in Higher Education*, 20(3), 293-304.
- BOYES, E. ve STANISSTREET, M. (1992). Students' Perceptions of Global Warming. *International Journal of Environmental Studies*, 42, 287-300.
- BOYES, E. ve STANISSTREET, M. (1997). Children' Models of Two Major Global Environmental Issues (Ozone Layer And Greenhouse Effect). *Research in Science and Technological Education*, 15, 1, 19-28.
- BOYES, E. ve STANNISSTREET, M. (1998). High School Students' Perceptions of How Major Global Environmental Effects Might Cause Skin Cancer. *The Journal of Environmental Education*, 29 (2): 31-36.
- BOYES, E., STANISSTREET, M. ve PAPANTONIOU, V. S. (1999). The Ideas of Greek High School Students About The Ozone Layer. *Science Education*, 83, 6, 724-737.
- BOYES, E., CHUCKRAN, D. ve STANISSTREET, M. (1993). How Do High School Students Perceive Global Climatic Change: What Are Its Manifestations? What Are Its Origins? What Corrective Action Can Be Taken? *Journal of Science Education and Technology* 2, 541-557.
- BOYES, E., CHAMBERS, M. ve STANISSTREET, M. (1995). Trainee Primary Teachers' Ideas About The Ozone Layer. *Environmental Education Research*, 1, 133-145.
- BOZKURT, O. ve AYDOĞDU, M. (2004). İlköğretim 6., 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin "Ozon Tabakası Ve Görevleri" Hakkındaki Kavram Yanılgıları ve Oluşturma Şekilleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 12 (2), 369-376.
- BOZKURT, O. ve CANSÜNGÜ, Ö. (2002). İlköğretim Öğrencilerinin Sera Etkisi İle İlgili Kavram Yanılgıları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 67-73.
- BROWN, L. R. (2000). *Yüzyılın Sorunları, Dünyanın Durumu*. Çeviren: Zeynep Yelçe, TEMA Vakfı Yayınları No 32, İstanbul.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş. (2011). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı: İstatistik, Araştırma Deseni, SPSS Uygulamaları ve Yorum* (12. baskı). Pegem Yayıncılık, Ankara.
- CORDERO, E. C. ve CLAYTON, V. (2001). Misconceptions in Australian Students' Understanding of Ozone Depletion. *Melbourne Studies in Education*, 41, 85-97.
- CHRISTIDOU, V. ve KOULADIS, V. (1996). Children' Mental Models of The Ozone Layer And Ozone Depletion. *Research in Science Education*, 26, 421-436.
- DANIEL, B., STANISSTREET, M. ve BOYES, E. (2004). How Can We Best Reduce Global Warming? School Students' Ideas and Misconceptions. *International Journal of Environmental Studies*, 61 (2), 211-222.
- DEMİRBAŞ, M. ve PEKTAŞ, M. H. (2009). İlköğretim Öğrencilerinin Çevre Sorunu İle İlgili Temel Kavramları Gerçekleştirme Düzeyleri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 3/2, 195-211.
- DOVE, J. (1996). Student Teacher Understanding of The Greenhouse Effect, Ozone Layer Depletion, And Acin Rain. *Environmental Education Research*, 2, 1, 89-100.
- FRANCIS, C., BOYES, E., QUALTER, A. ve STANISSTREET, M. (1993). Ideas of Elementary Students About Reducing The "Greenhouse Effect". *Science Education*, 77(4), 375-392.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013



- GROVES, F. ve PUGH, A. (1999). Elementary pre-service teacher perceptions of the greenhouse effect. *Journal of Science Education and Technology*, 8(1), 75-81.
- GROVES, F. ve PUGH, A. (2002). Cognitive Illusions As Hindrances to Learning Complex Environmental Issues. *Journal of Science Education and Technology*, 11(4), 381-390.
- JEFFRIES, H., STANISSTREET, M. ve BOYES, E. (2001). Knowledge About the ‘Greenhouse Effect’: Have College Students Improved? *Research in Science and Technological Education*, 19 (2), 205-221.
- KAHRAMAN, S., YALÇIN, M., ÖZKAN, E. ve AGGÜL, F. (2008). Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Küresel Isınma Konusundaki Farkındalıkları Ve Bilgi Düzeyleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 3, 249-263.
- KARASAR, N. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Nobel Yayınları, Ankara.
- KELEŞ, R. (1997). *İnsan-Çevre-Toplum*. (2. Baskı). Ankara: İmge Kitabevi. 9-12.
- KHALID, T. (2003). Pre-service High School Teachers’ Perceptions of Three Environmental Phenomena. *Environmental Education Research*, 9(1), 35-50.
- KOULALIDIS, V. ve CHRISTIDOU, V. (1999). Models of Students’ Thinking Concerning The Greenhouse Effect And Teaching Implications. *Science Education*, 83, 559-576.
- KOVANCILAR, B. (2001). Küresel Isınma Sorunun Çözümünde Karbon Vergisi ve Etkinliği. *Yönetim ve Ekonomi Dergisi*, 8(2), 8-19.
- MEADOWS, G. ve WIESENMYER, R. (1999). Identifying And Addressing Students’ Alternative Conceptions of The Causes of Global Warming: The Need For Cognitive Conflict. *Journal of Science Education and Technology*, 8: 235-239.
- MICHAIL, S., STAMOU, A. G. ve STAMOU, G. P. (2007). Greek Primary School Teachers’ Understanding of Current Environmental Issues: An Exploration of Their Environmental Knowledge And Images of Nature. *Science Education*, 91, 244-259.
- PAPADIMITRIOU, V. (2004). Prospective Primary Teachers’ Understanding of Climate Change, Greenhouse Effect and Ozone Layer Depletion. *Journal of Science Education and Technology*, 13 (2), 299-307.
- PAWLOWSKI, A. (1996). Perception of Environmental Problems By Young People in Poland. *Environmental Education Research*, 2, 3, 279-285.
- PEKEL, F. O. (2005). High School Students’ And Trainee Science Teachers’ Perceptions of Ozone Layer Depletion. *Journal of Baltic Science Education*, 1 (7), 12-21.
- PEKEL, F., O., KAYA, E. ve DEMİR, Y. (2007). Farklı Lise Öğrencilerinin Ozon Tabakasına İlişkin Düşüncelerinin Karşılaştırılması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15, 1, 169-174.
- POTTS, A., STANNISSTREET, M. ve BOYES, E. (1996). Children’s Ideas About The Ozone Layer And Opportunities For Physics Teachings. *School Science Review*, 78, 57-62.
- SAĞLAM, E. N., DÜZGÜNEŞ, E. ve BALIK, İ. (2008). Küresel Isınma ve İklim Değişikliği. *Ege Üniversitesi, Su Ürünleri Dergisi*, 25 (1), 89-94.
- SELVİ, M. (2007). *Biyoloji Öğretmeni Adaylarının Çevre Kavramları İle İlgili Algılamalarının Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013



- SELVİ, M. ve YILDIZ, K. (2009). Biyoloji Öğretmeni Adaylarının Sera Etkisi İle İlgili Algılamaları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7, 4, 813-852.
- SIMMONS, D. (1993). Facilitating Teachers' Use of Natural Resources: Perceptions of Environmental Education Opportunities. *Journal of Environmental Education*, 24(3), 8-16.
- SUMMERS, M., KRUGER, C., CHILDS, A. ve MANT, J. (2001). Understanding The Science of Environmental Issues: Development of A Subject Knowledge Guide For Primary Teacher Education. *International Journal of Science Education*, 23, 1, 33-53.
- TÜRKÜM, A. S. (1998). Çağdaş Toplumda Çevre Sorunları ve Çevre Bilinci. Anadolu Üniversitesi, G. Can (Ed). *Çağdaş Yaşam Çağdaş İnsan*. Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi İlköğretim Öğretmenliği Lisans Tamamlama Programı, Eskişehir, 165-181.
- UZUN, N. ve SAĞLAM, N. (2005). Sosyo-Ekonomik Durumun Çevre Bilinci Ve Çevre Akademik Başarı Üzerindeki Etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H.U. Journal Of Education)*, 29, 194-202.
- YALÇIN, F. (2010). *İlköğretim Öğrencilerinin Küresel Isınma Ve Sera Etkisi Konularındaki Bilgi Düzeylerinin Ve Yanlış Kavramalarının Belirlenmesi Üzerine Bir Çalışma*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi, Fen Bilgisi Öğretmenliği Bilim Dalı, Ankara.



İSLAM'IN İLK KAPİTALİZM İTİRAZI EBÛ ZERR EL-GİFÂRÎ VE EBÛ ZERR HAREKETİ*

*Hasan YAŞAROĞLU***

ÖZET

İnsanın doğasında mevcut olan mülk edinme hevesi, İslam'ın ilk yıllarında ashop arasında bir takım tartışma ve itirazlara konu olmuştur. Hz. Ömer kendi döneminde bolca gelen ganimet malını, kurmuş olduğu divan teşkilatı marifetiyle halka dağıtarak bu itirazların önüne geçmeyi başarmıştır. Ondan sonra halife olan Hz. Osman döneminde, idarenin bazı tasarrufları nedeniyle, mülk edinme ve zenginlik meseleleri bir takım itirazlara ve tartışmalara konu olmuştur. Bu dönemde Emevi ailesi mensupları hazine kredileri ve ganimet gelirleri ile hususi olarak desteklenince zenginlik ve mülk edinme kaynaklı tartışmalar iyice artmış ve bu durum toplum içerisinde huzursuzluğa sebep olmuştur.

Dört halife döneminde devlet gelirlerindeki büyük artışlar ve yanı sıra yeni ve farklı ticari yolların da açılması ile zenginlik ve mülk artışında gözle görülür bir sıçrama ve farklılaşmanın yaşanması, ister istemez toplum kesimleri arasında, bir zengin-fakir ayrımı gündeme getirdiğinden, toplumun fakir kesimleri bu duruma tepki göstermişlerdir. Sonuçta, aslında insan için faydalı bir şey olan zenginlik ve servet, dengeli dağıtım ve adil bölüşümün iyi bir şekilde sağlanamaması yüzünden toplum kesimleri arasında bir takım itirazlara ve anlaşmazlıklara sebep olmuştur.

Hz. Peygamberin yakın arkadaşlarından Ebu Zerr el-Gıfari, fakir ve yoksulların bir nevi savunucusu olarak ortaya çıkmış, halifeyi ve diğer idarecileri açıkça eleştirmiş ve servetin belli ellerde toplanmasına itiraz etmiştir. Aynı şekilde o aşırı zenginleşme, mülk edinme hırsı ve zengin fakir arasında giderek yükselen uçuruma karşı çıkmış, sonuç olarak, bu hususlarda itiraz sesini yükselten ilk kişi olarak tarihteki yerini almıştır.

Anahtar Kelimeler: Ebû Zerr, Mülk Edinme, Aşırı Zenginleşme, Adil Paylaşım, Hazine Kredileri.

*Bu makale Crosscheck sistemi tarafından taranmış ve bu sistem sonuçlarına göre orijinal bir makale olduğu tespit edilmiştir.

** Yrd. Doç. Dr. Gümüşhane Üniv. İlahiyat Fak., İslam Tarihi ABD, El-mek: hasan_6929@hotmail.com

ISLAM'S FIRST OBJECTION TO CAPITALISM ABU DHARR AL-GIFÂRÎ AND ABU DHARR MOVEMENT

ABSTRACT

The desire to possession is one the reasons for the conflicts that arise between friends of Prophet Muhammad in the early years of İslam. The Caliph Omar, in his period, founded divan organization to distribute the loot of public property and prevent the objections. After that period of Caliph Osman due to some of the saving in administration, issues of property ownership and wealth had been subject in a number of objections and arguments. Because of during this period members of the Umayyad family were supported by the special loot and the treasury loan discussions caused by wealth and property had been increased and it caused unrest in community.

During the four caliphs wealth and property increased rapidly with rising of public revenues and as well as new and different commercial ways. Because this issue caused high and low society, the poorest segments of society have reacted to this situation. After all, in fact, wealth and fortune which are useful for human caused many conflicts between people in society due to not have balanced and fair.

A close friend Prophet Abu Dharr al-Gıfari emerged as the defender of the poor openly criticized the caliph and other executives and objected to the collection of fortune and wealth in same person. At the same time he objected over-enrichment, desire to having property and the huge gap between rich and poor and as a result he was the first person who objected to these matters in history.

Key Words: Abu Zar, Possession, Over-Enrichment, Fair Share, Treasury Loans.

Giriş

Hiz. Osman döneminde, ekonomi yönetimi alanında bazı yeni uygulamaların ortaya çıkması, toplum içerisinde bir takım tartışma ve itirazlara sebep olmuştur. Kaynakların aktardığı rivayetlerden, bu itirazların temelinde, mülk edinme ve iktidar kavgalarının yattığı anlaşılmaktadır. Dönemin iktidar sahiplerinin mülk ve servet edinme konusundaki yanlış ve haksız uygulamaları toplum kesimlerini rahatsız etmiştir. Toplumun giderek fakirleşen kesimleri bu durumdan şikayet etmeye başlamışlardır. Şikayetlerin dile getirilmesi ve idarecilerin aleni bir şekilde eleştirilmesi konusunda bir sahâbî ön plana çıkmıştır. O da Hiz. Peygamberin yakın arkadaşlarından Ebû Zer el-Gıfârî'dir.

İlk Müslümanlardan Ebû Zerr el-Gıfârî, farklı bir kişilik portresi çizmiştir. Yaşadığı dönemde ve sonraki yıllarda, yapılan tartışmalarda adından çok fazla söz ettirmiştir. Zamanındaki mülk ve servet merkezli uygulamalara getirmiş olduğu itirazlar ile anılmıştır. Bu tür uygulamalara zaman zaman başka sahâbîler de itirazda bulunmuşlarsa da, onun kadar ses getiren olmamıştır. Ebû Zerr'in, özellikle ilerleyen zamanlarda ve günümüzde kendinden söz ettirmesi, mülk ve servet merkezli tartışmalarda isminin ön plana çıkması, isminin asırlar sonra da söz konusu meseleler ile beraber anılması, onun mücadelesinin ve etkisinin kalıcılığını ortaya koymaktadır. Ebû Zerr bir prototiptir. O, mülk merkezli yaklaşımlara ilk itiraz eden kişidir. İlk defa zenginler ve idarecilerle

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013



mücadele ederek, fakir ve yoksul kesimlerden yana tavır alması, tarihin hafızasına hiç silinmeyecek bir şekilde kazanmıştır ve bu özgün mücadelesi ile Ebû Zerr, günümüzde dahi hafızalarda ve gönüllerde yaşamaya devam etmektedir.

Ebû Zerr'in itirazı temelsiz bir itiraz değildir. Onun itirazlarının siyasi bir içeriği de yoktur. Ebû Zerr, hareketini müzmin bir muhalefet mantığı ile yürütmemiştir. O sadece itiraz etmekle yetinmemiş, aynı zamanda yoksul kesimlerin devlet gelirlerinden eşit bir şekilde pay almaları için de çaba sarf etmiştir. Ebû Zerr'in, yoksul kesimlerin haklarını savunan tavrı, daha sonra ortaya çıkacak olan sosyal adalet ve adil bölüşüm kavramlarının anlamlandırılmasının ve bunların bir sistem olarak devlet idaresine yerleşmesinin önünü açmış, Ebû Zerr hareketi sosyal devlet sistemi için ilham kaynağı olmuştur. Yoksul kesimler adına yürütülen bu mücadele, bir anlamda, Ebû Zerr'i ve onun felsefesini günümüze taşımıştır. Zira yoksul kesimlerin sorunları günümüz de devam etmektedir.

Ebû Zerr'in fikirleri özellikle iki noktada ön plana çıkmıştır. Bunlardan birisi devlet hazinesinin yerli yerince sarfı ve israf edilmemesi meselesi, diğeri ise zenginlerin mal biriktirme, istif etme (terâküm/kenz) yönünde aşırı gitmelerinden sarfı nazar ettirilmeleri ve fakir-fukara lehinde harcama yapmalarının sağlanması meselesidir. Ebû Zerr neredeyse tüm dikkatini bu iki noktaya odaklamak suretiyle ciddi ve de etkili bir hareket yürütmüş, sürekli bir şekilde israfa ve istife karşı çıkmıştır. Şu da bir gerçektir ki, onun mal istifine, stokçuluğa karşı çıkması bazı kesimler tarafından servet düşmanlığı şeklinde yorumlanmıştır. Tamamen bir hak ve adalet kaygısı ile hazine meselesine getirdiği itirazlar ise neredeyse tümünden görmezlikten gelinmiştir. Ebû Zerr'in ilk bakışta, çok basit bir yaklaşımla anlaşılabilir bu tavrı, pratik hayatın gerçekleri, insanın mala olan düşkünlüğü ve hırsı sebebiyle çok farklı noktalara çekilmiştir. Ebû Zerr hareketi adeta rayından çıkarılarak insanların önüne konulmuştur. Kim nasıl yorumlarsa yorumlasın Ebû Zerr ve Ebû Zerr hareketinin adaletten yana olan tavrı, hakkaniyetli yaklaşımı, ilkeleri, doğruları ve toplumun zayıf kesimleri adına ortaya atılmış olduğu gerçeği açıktır. Bu gerçekler tarihin hafızasına kaydedilmiştir.

Ebû Zerr hareketi bir adil paylaşım hareketidir. Dolayısı ile onun idare karşısındaki tutumunu tartışmanın anlamı yoktur. Fakat ne var ki Ebû Zerr'in yaklaşımı ile pratik hayatın gerçekleri arasındaki derin tezadı da görmek gerekir. Pratik hayatın kendi gerçeklerini –bunlar yanlış da olsa- dayatma özelliği vardır. İnsanın mülk ve servete olan düşkünlüğü fitratından gelmektedir.

1. Ebû Zerr Tartışmaları

Başta tarihçi Ahmet Cevdet Paşa olmak üzere çoğu müellif ve araştırmacı, Ebû Zerr hareketini, zenginlere baskı yapan, insanları züht ve takva yoluna girmeye zorlayan bir hareket olarak algılamış ve bu şekilde nitelendirilmiştir. Cevdet Paşa ile başlayan bu yaklaşım neredeyse Ebû Zerr hakkında Türkçe yazı yazan bütün yazarlarda kendisini göstermiştir. Ebû Zerr, söz konusu çalışmalar tarafından, hemen hemen aynı kalıplaşmış, klişe cümlelerle tanıtılmıştır.¹ Klişelerin ortak noktası, Cevdet Paşa'nın yaklaşımıdır. Cevdet Paşa'ya göre, Ebû Zerr, herkesi bir lokma ve bir hırkaya kanaat eyleyip de fazla emvâl-i müslimîn, fî sebilillah sarf olunsun diye ısrar ederdi.² Zenginlerin mal biriktirmelerinin önüne geçmek için mücadele etmek ile insanları “bir lokma bir hırka”ya mecbur etmenin aynı şeyler olup-olmadığı çalışmamızın ilerleyen sayfalarında tartışılacaktır.

Hiz. Osman'ın öldürülmesi ile ilgili olarak kapsamlı bir makale keleme almış olan Hizmetli,

¹ Ahmet Cevdet Paşa, **Kıyas-ı Enbiya**, Bedir Yayınevi, İstanbul 1981, cilt, I, s. 450; Murat Sarıçık, **Hiz. Osman**, İstanbul 2009, s. 184; Ahmet Güzel “Muâviye ve Hiz. Osman'a Muhalefeti Ekseninde Ebû Zerr el-Gıfârî, **Marife**, 2012, s. 43-68.

² Ahmet Cevdet Paşa, **age**, cilt, I, s. 450 vd.

Ebû Zerr'in, zenginlerin mal istiflemelerine karşı yürüttüğü hareketi bir şiddet hareketi olarak tavsif etmektedir. Hizmetli konu ile ilgili olarak: Fetihlerden elde edilen ve Müslümanlara dağıtılan malları çok fazla bulan, yaşanan hayatı lüks veya israf hayatı sayan, büyük binaların yapıldığını ve bunların dinlenme yerleri veya misafirhaneler olarak kullanıldığını gören; ama bütün bunların İslam'a ters düştüğüne inananlar vardı. Bunlar, zenginlerin, sahip oldukları mallarını ihtiyaç sahiplerine dağıtmalarını, ellerinde tutmamalarını istiyorlardı. Bu görüşlerini "Altın ve gümüşten biriktirip de Allah yolunda harcamayanların vay haline ..." ³ ayetine dayandırıyorlardı. Aslında bu bir şiddet hareketi demektir; çünkü zengin Müslümanların mallarına el konuyor, onlar mecburi harcamaya zorlanıyorlardı. ⁴ demektir. Burada, zengin Müslümanların mallarına ne şekilde el konulduğunun açıklanması gerekmektedir. Ayrıca Ebû Zerr'in başkaları üzerinde bir şiddet hareketi yürütecek güce ulaşmış olmasının da sorgulanması gerekmektedir. Ebu zer hiçbir zaman böyle bir güce malik olmamıştır. Ebû Zerr'in konuşmalarının zenginler üzerinde psikolojik baskı meydana getirmesi de asla bir şiddet hareketi olarak tavsif edilemez.

Ebû Zerr ile alakalı olarak üzerinde en çok tartışılan konu nafaka konusudur. Araştırmacılar, bunu günlük nafaka, yani kişiye lazım olan bir günlük yiyecek ve içecek şeklinde anlamışlardır. Ahmet Cevdet Paşa, bu durumu "Fakîh-i Şam Ebû Zerr bir günlük nafakanın fazlasını iddihâra cevaz vermezdi." şeklinde ifade etmiş, ardından da, Hz. Ali'nin, "400 dinara kadar olan nafaka; ondan sonrası kenzdır." şeklindeki fetvasını aktararak kendisiyle çelişkiye düşmüştür. Bu fetvaya göre insanın bir günlük nafakadan fazla biriktirdiği gıda kenz (stok) olmamaktadır. Zira o dönem itibarıyla 400 dinar bir ailenin yıllık nafakasıdır. Demek ki o dönemde insanlar yıllık nafakalarını stoklayabiliyorlardı. Dolayısı ile Ebû Zerr'in bir günlük nafakadan fazla gıda biriktirmeye karşı çıkması söz konusu olamaz. Cevdet Paşa kendince çelişkiyi, bir anlamda Ebû Zerr'in tavrını, "ihtiyâr-ı evlâ ve meslek-i zühd u takva" şeklinde yorumlamak suretiyle çözmeye çalışmaktadır. ⁵

Nafakanın günlük mü yoksa yıllık mı olduğunu anlamak için Ebû Zerr'in hayat hikayesine kısa bir göz atmak yeterlidir. Ebû Zerr, Bedir ehlinden olmadığı halde, Hz. Ömer tarafından kendisine Bedir ehli maaşı bağlatılan, yüksek gelirli sahâbîlerden biriydi. Yıllık geliri (ata/atıyye) 400 dinardı. (Aşağı-yukarı 4000 dirhem) Ebû Zerr aldığı maaş ile yıllık erzak ihtiyacını karşıladıktan sonra gelirinden arta kalanla, fêls/fülûs (bakır para) alırdı. ⁶ O zaman maaşlar yıllık ödenirdi. Ebû Zerr'in maaşını aldığı zaman ailesi için bir yıllık erzak, arta kalan para ile de fülûs aldığını İbn Asâkir kaydetmektedir. ⁷ Fülûsü yıl içinde et vs. gibi gıda giderleri için harcardı. Elde daha başka para kalırsa, onu da Allah yolunda sarf ederdi. Zira Hz. Ali kenz ayetini açıklarken dört bin dirhem (400 dinar) den fazla olan malın Allah yolunda harcanması gerektiğini söylemiştir. ⁸ Burada önemli olan husus o dönem itibarı ile kişinin havâic-i asliyesinin, nafakasının tespiti konusudur. Bunu da Ebû Zerr'in uygulaması net bir şekilde ortaya koymuştur. Bu duruma göre günlük ve yıllık ihtiyaçlar nafaka, fazlası ise kenzdır. ⁹

³Kur'an-ı Kerim, et-Tevbe 9/34.

⁴Sabri Hizmetli, Tarihi Rivayetlere Göre Hz. Osman'ın Öldürülmesi, Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 1985, cilt: XXVII, s. 149-176.

⁵Ahmet Cevdet Paşa, *age*, cilt, I, s. 450.

⁶Hanımı derki: "Bizim ne dinarımız ve ne de dirhemimiz vardı. Sadece fülûsümüz vardı. Ebû Zer yıllık atasını aldığı anda onunla ihtiyaçlarımız için fülûs satın alırdık." İbn Sa'd, Ebû Abdillâh Muhammed b. Sa'd, *et-Tabakatü'l-Kübra*, nşr: İhsan Abbas, Beyrut 1968, cilt, IV, s. 236,

⁷İbn Asâkir, Ebû'l-Kasım Ali b. el-Hasen, *Târîhu medîneti Dimaşk*, I-LXX, Beyrut 1979-1998, cilt, LXVI, s. 207.

⁸Aydın, Abdullah, "Ebû Zer el-Gıfârî", *DİA*, İstanbul 1994, cilt, X, s. 268.

⁹"Altını ve gümüşü yığıp biriktirip de onları Allah yolunda harcamayanlar yok mu işte onları pek acıklı bir azabı muştula." (et-Tevbe 9/34). "Sana hangi şeyi nafaka vereceklerini sorarlar. De ki, ihtiyacınızdan artanı verin." (Bakara 2/219); "Para ve servet zenginleriniz arasında dolaşan bir güç olmasın" (el-Haşr 59/7). Altın ve gümüşün hakkı...ibadullahın hakiki ihtiyaçlarına sarf olunup tedavül etmek, hem de yalnız zenginler beyninde değil umum halk beyninde tedavül etmek...hüsnü surette sarf edilmek olduğu halde bir takımları tutarlar, bunları toplarlar, meydana

Durum bu merkezde olduğu halde, araştırmacılar, Ebû Zerr'in, bir günlük nafakadan fazla mal biriktirmeye karşı çıktığını, ısrarla vurgulamışlardır.¹⁰ Yıllık ihtiyacını temin ettikten sonra, günlük ihtiyaçları için de bir miktar para ayıran bir kimsenin, başkaları üzerinde, günlük nafakadan fazlasını sarf etme yönünde baskı kurmaya çalıştığını iddia etmek tutarlı olmaz. Ebû Zerr'in ihtiyaçtan fazla malın biriktirilmesine karşı çıktığı doğrudur. Burada üzerinde durulması gereken husus, asli ihtiyaçların miktarı, çeşidi ve zamanıdır. Bizi daha çok ilgilendiren ise zaman meselesidir. Günlük nafakadan arta kalan miktar mı, yoksa yıllık nafakadan arta kalan miktar mı dağıtılacaktır? Şunu hemen söyleyelim ki, bu ihtiyaç, günlük ihtiyaç değil, yıllık ihtiyaçtır. Ebû Zerr de yıllık ihtiyaçtan fazlasının Allah yolunda sarf edilmesi gerektiğini savunmuş ve kendisi de bunu uygulamıştır.

Ebû Zerr ile alakalı olarak gündeme getirilmesi gereken bir diğer konu ise devlet hazinesinin sarfı meselesidir. Ebû Zerr hakkında araştırma yapıp hüküm verenlerin, devlet hazinesinin sarfı meselesine asla değinmemiş olmaları dikkat çekicidir. Halbuki hazine meselesi çok önemli ve önceliklidir. Ebû Zerr'in ilk defa tartışma sahnesine çıkması ve zamanın idarecilerine itirazlar yönelmesi devlet hazinesinin sarfı meselesinden kaynaklanmış ve tartışmalar bu konu ile başlamıştır.

2. Hazineden Kredi/Borç Verilmesi Meselesi

Hazineden borçlanma, bir nevi kredi kullanma yahut kredi kullandırma konusu ilk defa Hz. Osman döneminde ortaya çıkmış bir mesele değildir. Daha önceki iki halife döneminde bu uygulamanın örneklerine az da olsa rastlanmaktadır. Böyle olmakla beraber tartışmaların ilk defa Hz. Osman döneminde ortaya çıkması idarenin tasarruflarının daha çok belli bir kabile lehinde gerçekleşmesinden ve hazine borçlanmalarının yoğunlaşmasından dolayıdır. Hazine borçlanmalarının Hz. Osman döneminde ciddi artış göstermesi ve hazineden borçlananların genellikle halifenin yakınları olması tartışmayı ateşlemiştir. O dönemde Emevi ailesi mensupları hazineye büyük miktarlarda borçlanmışlar ve zaman zaman aldıkları borcu geri ödememişlerdir. Tartışmalar da bu noktada yoğunlaşmıştır. Asıl itibariyle normal bir uygulama olarak addedilebilecek bir husus, akraba borçlanmaları yüzünden tartışmalı ve de şaibeli bir şekle dönüşmüş, sürüp giden itirazlar sebebiyle, nihayet, konu bir şura meclisinde bizzat halife tarafından tartışmaya açılmıştır.

Bilindiği gibi Hz. Ebû Bekir'den itibaren halifeler şura meclisleri tesis etmişlerdi. Önemli meseleler burada tartışıldıktan sonra kamuoyuna açılır, ardından icraata geçilirdi. Hz. Osman, Ebû Zerr'in de huzurda bulunduğu böyle bir istişare toplantısında ortaya şöyle bir soru atmıştı: "Devlet başkanı bütçeden borç para alsa, onu ilgili yerlere sarf etse ve sonra geri ödesse, bunda bir sakınca görülür mü? Ne dersiniz?"¹¹ Her bakımdan nazik bir atmosferde ortaya atıldığı anlaşılan bu kritik soruyu o anda mecliste bulunan, gerek cahiliyede ve gerekse İslami dönemde ilmi kişiliği ile ün yapmış olan Kâ'b el-Ahbâr cevaplamış ve halifenin de görüşü doğrultusunda, ortaya atılan soruya karşı, olumlu bir yaklaşım sergilemişti. Ancak Ebû Zerr, Kâ'b'ın fetvasını reddetmiş, onunla ciddi bir şekilde tartışmıştı.

Halifenin huzurunda böyle tatsız bir tartışmanın yaşanması, tabi olarak hiç de hoş olmamıştır. Zaten bir süreden beri Ebû Zerr, konuşmaları ve kullandığı eleştirel üslup nedeniyle dikkatleri üzerine çekmektedir. Halifenin huzurunda yapmış olduğu bu sert çıkış bardağı taşıran son damla olmuştur. Ancak her şeye rağmen hadise fazla büyütülmeden bir şekilde tatlıya

tedavülden çekerler...hazinelere, sandıklarda gizleyerek sınıksız saklarlar ve bunları Allah yolunda sarf etmezler. Yazır, Elmalılı Muhammed Hamdi, **Hak Dini Kuran Dili**, Eser Neşriyat 1979, cilt, IV, s. 2520.

¹⁰ Ahmet Cevdet Paşa, **age**, cilt, I, s. 450; Sarıcık, **age**, s. 184; Güzel, **agm**, s. 43-68.

¹¹ Mes'ûdî, Ebû'l-Hasen Ali b. Hüseyin, **Mürûcû'z-Zeheb ve Meâdinû'l-Cevher**, nşr. M. M. Abdulhamîd, I-IV, Mısır 1964-65, cilt, II, s. 349.

bağlanmış. Ebû Zer sınır boylarında cihat etmek üzere halifeden izin istemiş, halifenin de muvafakat etmesi ile Medine'yi terk edip Şam'a gitmiştir.¹²

3. Zengin Zekâtı Meselesi

Zengin zekâtı konusu Ebû Zer hareketinin bir başka yönünü teşkil etmektedir. Zengin zekâtı meselesi de tıpkı hazine kredileri gibi şura meclisinde tartışılmıştır. Şekil itibarıyla neredeyse diğer tartışmanın aynısıdır. Konuyu yine bizzat halife, “Ne dersiniz! zengin bir kimse malının zekâtını verdikten sonra onun malında fakirin her hangi bir hakkı kalır mı?”¹³ şeklinde bir soru ortaya atmak suretiyle gündeme taşımıştır. Bu sefer de tıpkı bir önceki tartışmada olduğu gibi Kâ'b el-Ahbâr ile Ebû Zerr arasında sert tartışmalar yaşanmıştır. Ebû Zerr burada da Kâ'b'ın, zekâtı verildikten sonra servet biriktirmede bir sakınca olmadığı görüşüne şiddetle itiraz etmiştir. Her ne kadar Kur'an-ı Kerim'de “Sana ne infak edeceklerini soruyorlar, de ki, ihtiyaçtan fazlasını verin.”¹⁴ şeklinde ihtiyaç fazlasının verilmesi ile alakalı bir ayet olsa da, sahâbe-i kiram içerisinde Abdurrahman b. Avf gibi nice zengin insanlar vardı ve bunlar mal biriktirdiklerinden dolayı ayıplanmazlardı.

Tartışmanın bir başka yönü de terâküm meselesidir. Terâküm, aşırı bir şekilde mal stoklamak demektir. Terâküm, zengin fakir arasında giderek oluşan uçuruma yol açtığından itiraza konu olmuştur. Hz. Ömer döneminde aşırı biriken ganimet gelirlerini dağıtmak üzere kurulan divan teşkilatında, insanlara eşit dağıtım yapılmaması sebebiyle toplum içerisinde bir takım dengesizliklere yol açıldığını tarihçiler tespit etmektedir.¹⁵ Hz. Ömer bizzat kendi hayatında bu dengesizliğe şahit olmuş, bunu düzeltmek üzere Hz. Ebû Bekir'in uygulaması olan eşit dağıtıma dönmek istemiş ve fakat ömrü vefa etmemiştir.¹⁶

Havâic-i asliyeden arta kalan malın bağışlanması her nedense daha çok bir günlük nafakadan fazla yiyeceğin bağışlanması şeklinde anlaşılmıştır. Bunun böyle olmadığı; ihtiyaçtan fazla malın bağışlanması ile günlük nafakadan fazla yiyeceğin bağışlanmasının aynı şeyler olmadığını Ebû Zerr'in hayat hikayesinden çıkarmamızın mümkün olduğunu az önce ifade etmiştik. Ebû Zerr, kendisinin yapmadığı bir şeyi başkalarına dikte edecek karakterde bir insan değildi. Dolayısı ile onun, bir günlük nafakadan fazla mal biriktirmeye karşı çıkması söz konusu olamaz. Ebû Zerr'in gelir/kazanç konusundaki uygulaması, çok net bir şekilde, Kur'an-ı Kerim'in emri ve Hz. Peygamberin uygulamaları ile örtüşmektedir. İbn Asâkir'in kaydına göre Ebû Zerr cihat döneminde düşmana karşı hazırlıklı olmak amacıyla Hımıs ribatında at beslerdi.¹⁷ Enfâl suresinin 60'ıncı ayet-i kerimesinde: “düşmana karşı, gücünüz yettiği kadar kuvvet ve cihat için bağlanıp beslenen atlar (ribat-ı hayl)¹⁸ hazırlayın,” emri, bizzat Ebû Zer tarafından harfi harfine uygulama safhasına aktarılmıştır ve o, söz konusu kayıttan anlaşıldığına göre, ayet-i kerimenin

¹² Mes'ûdî, *age*, cilt II, s. 349.

¹³ Mes'ûdî, *age*, cilt, II, s. 348.

¹⁴ **Kuran-i Kerim**, Bakara 2/219.

¹⁵ Cabiri, Muhammed Abid, **Arap-İslam Siyasal Akl**, çev: Vecdi Akyüz, Kitapevi, 2001 İstanbul, s. 232.

¹⁶ Hz. Ömer bunu fark ettiğinde ömrünün sonuna gelmişti. Bir sonraki sene bu sistemi değiştireceğini dile getirmeye başlamıştı ki ömrü vefa etmedi ve Hz. Osman dönemine bu şekilde girildi. Bu yöntemin sonraki yıllarda ortaya çıkan sakıncaları üzerinde duran ve ata (atıyye) miktarının farklı tutulmasının servetin belli ellerde toplanmasına yol açtığını kaydeden Cabiri, Yakubi'den şu bilgiyi nakletmektedir: Servet konusunda Müslümanlar arasında büyük farklar ortaya çıktı. Hz. Ömer bunu fark etti. Hayatının son yıllarında atıyyenin dağıtım yöntemini yeniden ele alarak insanlara eşit dağıtım yapacağını ifade etmeye başladı. Cabiri, *age*, s. 232.

¹⁷ İbn Asâkir, *age*, cilt, LXVI, s. 207.

¹⁸ Ayette geçen “ribat-ı hayl” hak yolunda muharebe için bağlanan, beslenen atlar demektir. Çantay, Hasan Basri, **Kurani Hakim ve Meali Kerim**, İstanbul 1979, cilt I, s. 265, 38 nolu dipnot.

emrine tetabuk eden uygulamasını yıllarca sürdürmüştür.¹⁹ Ebû Zerr'in, cihat yolunda yapmış olduğu bu uygulama, hadis-i şeriflerle de tam bir uyum arz etmektedir. Ebû Zerr'in uygulamasının net bir şekilde anlaşılması ve nassın emri doğrultusunda ortaya çıkan örnek uygulamanın daha iyi bir şekilde görülmesi bakımından burada söz konusu hadisleri kaydetmeyi uygun bulmaktayız. Hz. Peygamber (s.a.v) şöyle buyurmuşlardır: "Her kim Allah'a inandığı için ve va'dini tasdik ederek, Allah yolunda cihat etmek niyetiyle bir at bağlarsa... kıyamet gününde o şahsın mizanında (sevâb olacaktır),"²⁰ "Her kim ihtikâr yaparsa âsî olmuştur."²¹ ve "Asîden başka kimse ihtikâr yapmaz."²² Ebû Zerr'in bir adanmışlık ruhu ile hareket ettiği açıkça ortaya çıkmıştır. Onun için rehber Hz. Peygamberin uygulamaları, sözleri ve Kur'an'ın emirleridir. Ebû Zerr bunlardan aldığı ilham ile yolunu çizmiş, onlara ters düştüğünü düşündüğü uygulamalara ise şiddetle itiraz etmiştir.

4. Ebû Zerr Şam'da

Hulefâ-i Râşidîn döneminde fethedilen Şam ve bağlı vilayetlerin ganimet sebebiyle zenginliğin ve refahın merkezi haline geldiği dönem Ebû Zerr'in şura meclisindeki tartışmaların ardından Medine'den ayrılıp söz konusu bölgeye geldiği döneme rastlamaktadır.²³ Ebû Zerr, bölgeye gelişinden itibaren, başlangıçta fetihlere katılmış ancak bir müddet sonra kendisini tartışmaların odağında bulmuştur. Hatırlanacağı üzere Medine'de servet kaynaklı tartışmaların ilki hazine borçlanmaları yüzünden ortaya çıkmıştı. Burada da benzer bir olay yaşanmıştır. Şam Valisi Muâviye'nin yaptırmış olduğu gösterişli devlet sarayı Ebû Zerr'in itirazına yol açmıştır. Ebû Zerr, mutantan devlet sarayı sebebi ile Valiye ciddi eleştiriler yöneltmiştir.²⁴

Devlet sarayı ihtilafı ile başlayan anlaşmazlıklar giderek derinleşmiş, Ebû Zerr'in konuşmaları yoksul kesimlerin ilgi ve alakasını çekmeye başlamıştır. Ebû Zerr'in bir nevi onların sözcüsü gibi hareket etmesi, Muâviye'yi endişelendirmiştir. Muâviye, Ebû Zerr'in sert eleştirileri ve yoksulları örgütlemesi karşısında aciz kalmış halifeye mektup yazarak onu şikayet etmiştir: "Ebû Zerr insanları etrafına topluyor. Onları sana karşı kışkırtıp kışkırtmayacağından emin değilim."²⁵ diye yazarak Ebu Zerr'in Şam'dan alınmasını talep etmiştir. Hz. Osman'ın bu talebe olumlu yanıt vermesi üzerine de Ebû Zerr derhal derdest edilip Medine'ye gönderilmiştir.

5. Ebû Zerr'in Medine'ye Avdet Edişi ve Son Sürgünü

Ebû Zerr'in hangi şartlar ve gelişmeler sebebi ile Medine'den ayrılarak Şam'a gittiğini daha önce kaydetmiştik. Ebû Zerr'in ardından Medine'de dünyevileşme temayüllü gelişmelerin daha da ileri gitmiş olması gerçeği artık Ebû Zerr'in Medine'de kalamayacağı gerçeğine işaret ediyordu. Zira Ebû Zerr'in yanlış bulduğu uygulamalara, kimden kaynaklanırsa kaynaklansın, karşı çıktığı, asla eleştiriden sarf-ı nazar etmediği, bilinmektedir. Dolayısıyla Ebû Zerr'in gelişinden itibaren Medine'de eski tartışmalara geri dönmüştür. Hatta eski tartışmalar daha da sert bir

¹⁹ Ebû Zerr aldığı maaşı biriktirmezdi. Ailesinin yıllık erzak ihtiyacını ve beslemiş olduğu atların alafını temin eder. Atların besisi tamamlandıkça onları onar onar cihat için sevk ederdi. Cihat için sevke edilen atların sayısı yıllık 20-30 civarındaydı.

²⁰ Buhari, Ebû Abdullah Muhammed b. İsmail, **Sahihi'l-Buhari** I-VIII, İstanbul tyzs, Kitabu'l-Cihad ve's-Siyer, 45; Nesai, Ahmed b. Şuayb b. Ali, **es-Sünen**, I-IX, Beyrut 1409/1988, Kitabu'l-Hayl, 11.

²¹ Müslim, Ebû'l-Hüseyin Müslim b. Haccac, **Sahihi'l-Müslim**, I-V, İstanbul tyzs, Musakat, 130.

²² Müslim, **age**, Musakât, 130.

²³ Mes'ûdî, **age**, cilt, II, s.349.

²⁴ Ebu Zerr itirazını şu şekilde dile getirmiştir: "Ey Muâviye eğer bu Saray'ı, devlet parasıyla yaptırdıysan bu ihanettir. Kendi paranla yaptırdıysan bu da israftır." Belâzürî, Ahmed b. Yahya b. Câbir, **Ensâbü'l-Eşrâf**, nşr. Süheyil Zekkâr ve dğr., I-XIII, Beyrut 1996, cilt, VI, s. 167. Aynı dönemde Mısır Valisi Abdullah b. Sa'd b. Ebû Serh de "Darulhaniye" adında büyük bir saray inşa etmişti. Bu saray da itirazlara sebep olmuştu. Daha önce de benzer bir olay yaşanmıştı. Hz. Ömer'in Kûfe Valisi Sad b. Ebi Vakkas, Kûfe'de, süslü bir kapı ile donatılmış biraz görkemli bir emirlik sarayı yaptırmış, durumu öğrenen Hz. Ömer, halk sıradan evlerde otururken, valinin böyle gösterişli bir saray yaptırmasına karşı çıkmış ve sarayın yakılarak tahrip edilmesini emretmiştir. Belâzürî, **age**, cilt, VI, s.398.

²⁵ Mes'ûdî, **age**, cilt, II, s. 350.

düzleme taşınmıştır. Ebû Zerr doğru bildiğini söylemekten asla geri durmamaktadır. Hz. Osman da sürekli bir şekilde onu uyarmaya devam etmektedir. Tartışmalar giderek yoğunlaşmış, Hz. Osman'ın Amcaoğulları Mervân ve Hâris'e ve ayrıca önemli komisyonlara başkanlık eden Zeyd b. Sâbit'e hazineye yüklü miktarlarda kredi açması ise bardağı taşıran son damla olmuştur. Ebû Zerr artık sesini iyice yükseltmiştir: "Stokçuları elim bir azapla müjdele, altını ve gümüşü biriktirip onları Allah yolunda harcamayanları elim bir azap ile muştula..."²⁶ şeklindeki aleni ve de yüksek sesli eleştirileri yönetimi harekete geçirmiştir. Derhal Hz. Osman'a iletilen bu konuşmalar sebebiyle Hz. Osman onu bir kez daha uyarmıştır. Bunun üzerine Ebû Zerr: "Osman bana Allah'ın ayetlerini okumamı mı yasaklıyor. Allah'ın emrini terk edenleri ayıplamamı mı engellemek istiyor? Allah'a yemin olsun ki samsâmeyi (kılıcın keskin tarafını), boynuma dayasanız ve ben de o anda bir hakikati dile getiriyor olsam, bunu yaparım, asla geri durmam."²⁷ diyerek bu uyarılara karşı çıkmıştır. Yönetim ise bir adım daha atarak, Ebû Zerr'in, halk ile irtibatını kesme girişiminde bulunmuş ancak başarılı olamamıştır. Ebû Zerr kendisine yönelik tedbirlere rağmen, insanlar ile görüşmelerini daha da yoğunlaştırmış ve aleni bir şekilde eleştirilerine devam etmiştir. Tüm bunlar idareyi fevkalade huzursuz etmiştir. Yoğunlaşan tartışmalar, neticede, Ebû Zerr'in üçüncü ve son sürgününün karar altına alınmasına sebep olmuş ve Ebû Zerr, Medine yakınlarında ıssız bir köy olan Rebeze'ye gönderilmiştir. Ebû Zerr ölünceye kadar bu ıssız köyde ikamete mecbur edilmiştir.²⁸

Rebeze sürgünü halka tesir etmesi ve ses getirmesi bakımından üzerinde durulması gereken bir konudur. Sonraki yıllarda Hz. Osman aleyhinde yürütülen hareketlerin ana sebeplerinden birisi söz konusu bu sürgün olmuştur. Muhallifler sürekli ve ısrarlı bir şekilde bunu gündemde tutarak Hz. Osman'a yüklenmişlerdir. Ebû Zerr gibi bir sahâbînin Peygamber şehriden gönderilmesi buna karşın Hz. Peygamber tarafından Medine'den sürülen Hakem İbn Ebi'l-As'ın Medine'ye getirilmesi vicdanları yaralamış, büyük tartışmaların başlamasına sebep olmuştur.²⁹

6. Ebû Zerr'i Doğru Anlama Önündeki Engeller ve İtibarsızlaştırma Girişimleri

Ebû Zerr'i doğru anlama ve anlatma yönünde önümüzde bir takım çelişik durumlar söz konusudur. Bunların en sıkıntılı olanı ise Muhammed b. Cerir et-Taberî'nin Seyf b. Ömer kanalı ile aktarmış olduğu rivayetlerdir. Ne yazık ki neredeyse bütün araştırmacılar Ebû Zerr'i bu rivayetler muvacehesinde ele alıp değerlendirmişlerdir. Bu rivayetlere göre Ebû Zerr'i yoldan çıkaran! Abdullah b. Sebe'dir. İbn Sebe, Ebû Zerr'in Şam'da bulunduğu sırada oraya gelmiş ve onu Muâviye'ye karşı kışkırtmıştır.³⁰ Bu rivayetin birkaç yönden ele alınıp sorgulanması gerekmektedir. Rivayet kendi içinde çelişkilidir. Medine'de, "Yahudi dönmesi" diyerek Kâ'b el-Ahbâr'ın fikirlerine karşı çıkan Ebû Zerr, Şam'da İbn Sebe'nin peşine takılıp gitmiştir. Seyf b.

²⁶ Belâzürî, *age*, cilt, VI, s. 166.

²⁷ Belâzürî, *age*, cilt, VI, s. 166; İbn Sa'd, *age*, cilt, II, s. 354; Gök Kubbenin altında ve bu toprağın üstünde Ebû Zerr'den daha doğru sözlü bir kimse yoktur / Dünyaya Ebû Zerr'den ziyade lehçesi sadık bir adam gelmemiştir. Aydınlı, *agm*, s. 268.

²⁸ Ebû Zer, "Osman ve Muâviye'ye nasihat ettiğimden dolayı Rebeze'ye sürüldüm." diyordu. Belâzürî, *age*, cilt, VI, s. 166.

²⁹ Mes'ûdî'nin kaydına göre Ebû Zerr'in Medine'den ayrılışı çok hüznü olmuştur. Hz. Ali yanında iki oğlu ve Ammar ile uğurlamaya gelmiş, Ebû Zer, Hz. Ali'ye ve oğulları Hasan ve Hüseyin'e sarılarak ağlamıştır. Tabi ki bu hüznü ayrılışı Hz. Osman ile Hz. Ali arasındaki ilişkileri iyice germiş, bundan sonra artık söz konusu ilişkiler bir daha düzeltilmemiştir. Mes'ûdî, *age*, cilt, II, s. 350. Ne yazık ki Ebû Zerr'in bu sürgün meselesi bazı araştırmacılar tarafından çeşitli şekillerde izah edilerek hafifletilmeye çalışılmıştır. Hz. Osman, iktidarı rahatsız eden davranışlarından vazgeçmemekte kararlı olan Ebû Zerr'i Rebeze'ye göndermekle isabetli bir karar vermiştir. Güzel, *agm*, ss. 43-68; İnsaf edelim, Hz. Osman'ın bunda ne suçu var? Ahmet Cevdet Paşa, *age*, cilt I, s. 455.

³⁰ Taberî, Ebû Ca'fer Muhammed b. Cerîr, *Târihü't-Taberî*, nşr. M. Ebû'l-Fadl İbrahim, I-XI, Beyrut 1967, cilt, IV, s. 282.

Ömer'in rivayetlerinin ne kadar problemli rivayetler olduğu ehlinin malumudur.³¹ Söz konusu Seyf rivayetlerinden bir detay verecek olursak, bu rivayetlerin ne kadar tutarsız olduğu daha kolay anlaşılabilecektir. Rivayete göre, Ebû Zerr'i mevcut idareye karşı kışkırtan Abdullah b. Sebe'dir. Güya İbn Sebe, Ebû Zerr, Şam'da bulunduğu sırada oraya gelmiş ve onu Muâviye'ye karşı kışkırtmıştır.³² Seyf rivayetinin bir yerinde, Abdullah b. Sebe'nin eyaletleri dolaşmaya Hicaz'dan başladığı, Basra'ya Kufe'ye gittiği ve ardından Şam'a geçtiği, Şam'da hiçbir kimseye etki edemediği kaydedilirken,³³ Başka bir yerinde ise Abdullah b. Sebe, Şam'a geldiğinde Ebû Zerr ile karşılaşmış ve onu Muâviye'ye karşı kışkırtmıştır.³⁴ Ebû Zerr'in İbn Sebe gibi meçhul bir şahıs ile beraber anılması, onun peşinden gidiyor gibi gösterilmesi Ebû Zerr hareketini yaralamıştır. Ebû Zerr'in bu meçhul ve hurafî şahıs ile beraber anılmasının altında yatan gerçeği irdelemek gerekmektedir.³⁵ Bu tavrın Ebû Zerr'i yıpratmış, itibarsızlaştırdığı açıktır. Asla yılmayan, ısrarla davasının peşinden giden bir insan bu şekilde bir yıpratma ameliyesine tabi tutulmuş olabilir. Bunu da gözden uzak tutmamak gerekmektedir. Ebû Zerr hakkında yapılan değerlendirmelerin ve onun hakkında verilen hükümlerin kaynağının neredeyse tek başına Seyf rivayetlerinin olması,³⁶ bu hususta dikkatli ve titiz yaklaşılmasını zorunlu kılmaktadır. Ebû Zerr söz konusu rivayetlerin ifade ettiği gibi hiçbir zaman İbn Sebe ile karşı karşıya gelmemiştir.³⁷

Tekrar vurgulamak gerekirse, az önce de ifade edildiği gibi bu rivayetlerin asıl maksadı, Ebû Zerr'in davasını zaafa uğratmaktır. Ebû Zerr'in iddia ve yaklaşımlarının insanlar üzerinde meydana getirdiği etkiyi ortadan kaldırmak için öncelikle onun itibarsızlaştırılması gerekmektedir. Sürgün kararlarının da Seyf rivayetlerinin de birleştiği nokta burasıdır. Bu çabalarla Ebû Zerr'in hasbi mücadelesi bir miktar da olsa haleldar edilmiş ve yaralanmıştır. İtibarsızlaştırma girişimleri halen devam etmektedir. Ebû Zerr'i kod adı İbnü's-Sevda "karanlık adam" Abdullah b. Sebe'nin peşine takmak haksızlıktır. Ebû Zerr'in onurlu ve cesur çıkışını bu tür karanlık kişilerin karma karışık işlerinden uzak tutmak gerekmektedir. Ebû Zerr'i İbn Sebe ile irtibatlı gösteren ravi Seyf b. Ömer ilim aleminde daima zayıf, uydurmacı vb., terimlerle nitelendirilen metrûk bir şahıstır.³⁸ Cerh ve tadil ilmi açısından bilinen tüm zayıflık ifade eden terimlerle damgalanmıştır. Dolayısı ile tek başına bu rivayetler bir kimsenin değerlendirilmesine ve o kişi hakkında hüküm verilmesine mesnet teşkil edemez.³⁹ Ebû Zerr'in söz konusu rivayetlerin ifade ettiği gibi, İbn Sebe ile karşı karşıya gelmesinin söz konusu olmadığını ve olamayacağını, konu hakkında araştırma yapan Korkmaz bir ilim adamı dikkati ve objektifliği ile tespit etmiştir.⁴⁰

Rakibi yahut muhalifi itibardan düşürme eğilim ve arzusu her dönemde karşımıza çıkabilecek bir olgudur. Bunun bir taktiksel yöntem olduğunu inkar edemeyiz. Zamanın idarecileri, neredeyse tek kişilik Ebû Zerr gücü karşısında aciz kalınca bu tür yöntemlere başvurmuşlardır.

³¹ Halife Harunurresid'in hilafeti sırasında öldüğü bildirilen Seyf b. Ömer hemen hemen bütün biyografi alimlerine göre Zayıf ve metrûktür. Rivayetlerinin büyük çoğunluğu itibar edilmeyecek ve uyulmayacak derecede münkerdir. Uydurduğu hadisleri güvenilir (sika) kimselere atfederek rivayet eder. Hadis uydurur. Rivayetleri boştur. Fığlalı, **agm**, cilt I, s. 133.

³² Taberî, **age**, cilt, IV, s. 282.

³³ Taberî, **age**, cilt, IV, s. 340.

³⁴ Taberî, **age**, cilt, IV, s. 283.

³⁵ Abdullah b. Sebe ile Sebe'iyye adının gerçek varlığının bulunup bulunmadığı hususu oldukça şüpheli görünmektedir. Abdullah b. Sebe ve Sebe'iyye adı bozguncu faaliyetlerde bulunan şahıs veya zümreler için bir takma ad veya kötüyeyici yafta ve hatta muhalifler için kullanılan aşağılayıcı bir slogan olarak da ortaya konmuş olabilir. Fığlalı, Ethem Ruhi, "Abdullah b. Sebe", **DİA**, İstanbul 1988, cilt, I, s. 134.

³⁶ Abdullah b. Sebe hakkındaki bilgilerin tek kaynağı Seyf b. Ömer'dir. Fığlalı, **agm**, cilt I, s. 133. Sıddık Korkmaz, Ebû Zerr-İbn Sebe ilişkileri hakkında değerli bir çalışma yapmış ve Seyf'in ilgili rivayetlerinin asılsız olduğunu ispat etmiştir. Sıddık Korkmaz, **Tarihin Tahrifi; İbn Sebe Meselesi**, Ankara 2005, s. 24 vd.

³⁷ Ahmed Emin, **Fecrü'l-İslam**, Kahire 1965, s. 110; Korkmaz, **age**, s. 24.

³⁸ Zayıf ve metrûk bir ravi olan Seyf kendi içinde de tutarsız olan bu rivayetleri, kaynaklarda adı hiç geçmeyen Yezid el-Fakasi gibi ravilerin ağzından uydurmuştur. Korkmaz, **age**, s. 12 vd; Fığlalı, **agm**, cilt, I, s. 133-134.

³⁹ Korkmaz, **age**, s. 24.

⁴⁰ Bk: Güzel, **agm**, s. 43-68; Ahmet Cevdet Paşa, **age**, cilt I, s. 455.

Amaç Ebû Zerr'i itibarsızlaştırmak ve gözden düşürmektir. Ebû Zerr'le alakalı olarak kaleme alınan çalışmalara bir göz atıldığında, görülecektir ki, araştırmacılar, Ebû Zerr hakkında bir hükme varmak istediklerinde mutlaka bir haklı-haksız faslı açmakta ve yukarıdan beri değindiğimiz rivayetler muvacehesinde ve de devletten, güçlünden yana tavır almak kaygısı ile mutlaka Ebû Zerr'i haksız çıkarmaktadırlar. Tarihin hükmü ise farklıdır. Ebû Zerr isminin hala yaşıyor olması ve bu ismin her zaman sosyal adalet ve adil bölüşüm yaklaşımları ile beraber anılması tarihin verdiği hükmü göstermektedir. Ebû Zerr hareketi kamu yararını hedef alan ve daima toplumun zayıf kesimlerinden yana tavır koyan bir harekettir. Bu yüzden idarenin sosyal adalet ilkesine ilham kaynağı olmuştur. Bu yüzden söz konusu hareketin bir takım özensiz ve basmakalıp yaklaşımlarla haleldar edilmesi doğru değildir.

Sonuç ve Değerlendirme

Hiz. Osman döneminde, gerek merkezde ve gerekse eyaletlerde idarenin Emevi yanlı tutumu ve uygulamaları neticesinde yeni ve zengin bir idareci sınıf oluşmaya başlamıştır. Toplumdaki bir kesimin zenginleşmesi genellikle başka kesimlerin fakirleşmesi sonucunu doğurduğundan, o dönemde de zengin idareci sınıfın oluşmasına mukabil fakir halk topluluklarının meydana gelmesi, yani idareciler zenginleşirken, idare edilenlerin fakirleşmeye başlaması, dönemin en hararetli tartışma konularından birini teşkil etmiştir. Dolayısı ile tartışmanın odağında yer alan konu mülk ve servet meselesidir ve bu mesele İslam toplumunu bir iç savaşa sürükleyecek kadar yoğunlaştırmıştır.

Bilindiği gibi İslam Peygamberi Hz. Muhammed asla mülk edinmemiştir. Arkasından gelen iki halifesi de aynı şekilde hemen hemen bütün servetlerini Allah yolunda harcamışlar ve bu dünyayı terk ettiklerinde herhangi bir miras bırakmamışlardır. Hz. Ebû Bekir zengin bir kimse olmasına rağmen öldüğünde geride sadece bir deve, bir cübbe ve bir de köle bırakmıştır. Aynı şekilde Hz. Ömer de borçlu ölmüştür. Oğlu Abdullah borçlarını ödedikten sonra cenaze namazı kılınmış ve defnedilmiştir. Dolayısı ile ilk iki halife döneminde toplum içerisinde mülk merkezli ciddi tartışmalara rastlanmamıştır. İlk iki halifenin ardından iş başına gelen üçüncü halife Hz. Osman döneminde ise halk sınıfları arasında bir takım farklılıklar ortaya çıkmaya başlamıştır. Giderek fakirleşen halkın isyan etmesi, her şeyin alt üst olmasına yol açmıştır. İsyanlar patlak verdiğinde ise, daha önce bu konulara dikkat çeken, idarecileri uyarmaya çalışan Ebû Zerr el-Gıfârî çoktan vefat etmiştir.

Ebû Zerr el-Gıfârî ömrünün son yıllarını Hz. Osman döneminde geçirmiş olmakla beraber, ondan önceki iki halife dönemini görmüş ve Asr-ı saadeti baştan sona yaşamış, Hz. Peygamberin en yakınında bulunmuş bir sahabîdir. Dolayısı ile onun yaklaşımları dikkate değerdir. Ancak zamanın idarecileri Ebû Zerr'in sözlerine ve yaklaşımlarına karşı düşmanca tavır almışlardır. Tarih ise onu söz ve yaklaşımlarını kayda geçirmiş, daima onu döneminde yaşanan mülk odaklı tartışmalar ile anmıştır. Bu yüzden Ebû Zerr, tarih boyunca hep mülk ve servet tartışmaları bağlamında ele alınmıştır. Aslında mülk tartışması o tarih itibarıyla ne ilktir ne de Ebû Zerr'e hasır. Mülk meselesi, İblis'in Hz. Adem'i ebedi yaşam ve bitmez tükenmez mülkü saltanat ile kandırması ve onun cennetten kovulmasını sağlaması ile başlayan kadim bir tartışmadır.⁴¹ Bu kadim mülk ve iktidar tartışması Hz. Peygamberin vefatının hemen ardından kendini bir kez daha göstermiş ve sahâbe toplumunu ciddi bir şekilde sarsmıştır. Ebû Zerr ise yaşadığı dönemdeki bu tartışmanın başlatıcısı, sürükleyicisi ve fakir-fukaranın hakkının savunucusu olarak ön plana çıkmıştır.

Ebû Zerr, dönemin idarecileri ile mücadele etmiş olmasına rağmen sistemli bir siyasi muarız değildir. Onun hatt-ı harekatı tamamen hasbidir. O bir sosyal adaletçidir ve Hz.

⁴¹ Kuran-ı Kerim, Tâ-hâ, 20/120.

Peygamberin ortaya koyduğu ve uyguladığı prensiplerin peşindedir. Onun hareketi tamamen ilkeseldir. O hak ve adaletten yanadır. Hareketin en ufak bir siyasi yönü yoktur. Ebû Zerr'in tavrı, çok yalın ve anlaşılır bir şekilde, döneminde yapılan yanlışlıklara, haksızlıklara, adaletsizliklere karşı çıkan, adil bölüşümü, dayanışmayı, fakir-fukaranın hakkını savunan, kendine mahsus özellikleri olan, orijinal bir tavidir. Bunun bir ekol oluşturduğu söylenemez ancak ses getirici ve de kalıcı olduğu muhakkaktır.

Ebû Zerr biraz aykırı, itirazcı ve ısrarcı bir kişiliktir. Böyle olmasına rağmen o asla itaatten çıkmış değildir. Ebû Zerr dinine son derece bağlı ve halifeye sadıktır. Medine'den çıkarılıp Rebeze'ye gönderildiği zaman kavminden bazı insanların yanına gelip, bu haksızlığın kendisine Osman tarafından yapıldığını, şayet Osman'a karşı isyan bayrağı açacak olursa, onun için yüzlerce adam toplayacaklarını ifade ederek, isyan teklifinde bulunmalarına Ebû Zerr asla iltifat etmemiştir. Dolayısı ile Ebû Zerr'in itirazlarının yönetimin kendisine değil, yönetimin yanlış uygulamalarına yönelik olduğu açıktır. Yaşadığı yerden birkaç kez sürülmesine, mağdur edilmesine, hatta bir anlamda horlanmasına rağmen, o hiçbir şekilde uğradığı bu mağduriyeti bir dava konusu yapıp bunun peşine düşmemiş, bu anlamda bir muhalefet hareketi yürütmemiştir. Ebû Zerr'in aykırı bir kişilik olması ne kadar inkar edilemez bir gerçeklik ise İslam toplumunu derinden sarsan, neticede İslam alemini korkunç bir iç savaşa sürükleyen süreç ile Ebû Zerr'in dikkat çektiği konular arasındaki bağlantı da aynı şekilde inkar edilemez bir gerçekliktir. İslam alemini iç savaşa götüren süreç paylaşımındaki adaletsizliğin sistemleşmeye doğru gitmesi ile başlamıştır. Paylaşımındaki adaletsizliğin giderilmesine yönelik çıkış ise Ebû Zerr hareketinin en bariz vasfıdır.

Ebû Zerr'in servet düşmanı olduğu doğru değildir. Kallek'in de isabetle vurguladığı gibi o servetin kendisine değil kazanım, dağılım ve kullanım tarzındaki göreceli bozulmaya karşı mücadele vermiştir.⁴² Bir sosyal adaletçi olarak Ebû Zerr, bütün ömrü boyunca sosyal adaletin hakim olması için uğraş vermiştir. Fakat sosyal adalet, adil bölüşüm ve hakça paylaşım hiçbir zaman tam manası ile gerçekleştirilememiştir. İnsanın servete olan düşkünlüğü cibillidir, yaratılıştan gelmektedir. İnsanlık tarihinin her döneminde ortaya çıkan bu tür düşkünlüklere, tutkulara bizzat Hz. Peygamberin yaşadığı dönemde dahi tesadüf edilmiştir. Ebû Ubeyde b. Cerrah, Bahreyn'den yüklü miktarda ganimetle döndüğünde, insanların alışılmadık bir şekilde, sabah namazında, Mescid-i Nebiyi hınca hınç doldurdukları gerçeği hadis kitaplarında kayıtlıdır.⁴³ Benzer bir olay da Huneyn savaşında yaşanmıştır. Söz konusu savaşın ardından –ki o savaşta çok fazla ganimet ele geçirilmişti- Cîrâne mevkiinde ganimet dağıtımı sırasında büyük olaylar meydana gelmiştir. Bu tür olayların beklide en çarpıcı olanı, bir Cuma günü Hz. Peygamber hutbe okurken ticaret kervanının çingırağının sesini duyan sahâbîlerin, Hz. Peygamberi hutbede, ayakta bırakıp, gelen ticaret kervanını karşılamaya gitmeleridir.⁴⁴ Dolayısı ile insanda mevcut olan bu tür yönelimleri yok etmek mümkün değildir.

Hz. Peygamberin kendi zamanında dizginlediği bu aşırı yönelim ve arzular Hz. Osman döneminde daha da yükselmiş ve toplumu felakete sürüklemiştir. Dolayısı ile insanın fitri özellikleri sebebiyle çok rahat bir şekilde ortaya çıkan ve toplumları esir alan menfaat odaklı kapitalist eğilimler her dönemde varlığını korumayı ve sürdürmeyi başarmıştır. Bu bakımdan pratik hayatın gerçekleri ve insanoğlunun cibilliyetinde mevcut dünya sevgisi ve servet hırsı ile, Ebû Zerr'in ideallerini ve adil paylaşım yaklaşımlarını telif etmek çok zor görünmektedir. İnsanoğlunun mal ve servete olan düşkünlüğünü en güzel bir şekilde Türk lirizminin ünlü şairi, sehl-i mümteni ustası Yunus Emre (ö. 1320) özetlemiştir:

Mal sahibi mülk sahibi,
Hani bunun ilk sahibi?

⁴² Cengiz Kallek, *Asr-ı Saadette Yönetim Piyasa İlişkileri*, İstanbul 1997, s. 49.

⁴³ Buhari, "Cizye", 1; Müslim, "Züht", 6.

⁴⁴ Cuma 62/11.

Mal da yalan mülk de yalan,
Var biraz da sen oyalan.

Enfâl 28 ve Teğâbün 15'e göre mal ve mülk insanoğlunu fitneye sürükleyen bir cazibe merkezidir. Malı geçici bir geçim aracı olmaktan çıkarıp onu bir tutku, temel hedef haline getirmek her devirde insanın mahvına sebep olmuştur. Mal ve mülk de bütün toplumun hakkı vardır. Kamu otoritesinin görevi kamunun mal varlığını, zenginliklerini, insanlar arasında adil ve eşit bir şekilde paylaşmaktır. Aksi halde sıkıntıların önüne geçilememektedir. Adaletsizlik daima acı sonla neticelenmektedir.

Mala ve mülke/yönetim erkine sahip olma tutku ve hırsı genellikle at başı gitmiştir. Mala sahip olanlar hemen arkasından mülkü de ele geçirmişlerdir. Bunun tersi de doğrudur. Dolayısı ile zenginlik ile yönetim erki arasında her zaman sıkı bir bağlantı olagelmıştır. Sadedinde bulunduğumuz tartışma ve çekişmelerin yaşandığı dönemlerde, özellikle Hz. Osman'ın tayin ettiği valilerin, yani idareci sınıfın, mal elde etme konusunda yapmış oldukları ölçsüz davranışlar o dönemin en yoğun tartışma gündemini işgal etmiş, buna karşılık Ebû Zerr ise zor bir göreve talip olarak, ilk defa mal/mülk edinme hırs ve tamahına karşı sesini yükseltmiştir. Ebû Zerr zorlukları göğüslemiş, yılmamış ve ideallerinden asla vazgeçmemiş, pes etmemiştir. Ömrünün sonuna dek, tek başına da olsa mücadelesini sürdürmüştür. Bazılarının zannettiği gibi o mala/mülke sahip olmaya, zenginliğe karşı değil, mal ve mülkün, zenginliğin, tutku, biricik hedef haline getirilmesine, biteviye mal biriktirme hırs ve tamahına karşıdır. Neticede o sosyal adalet, adil bölüşüm ve hakça paylaşım düşüncesini seslendirenlerin öncüsü olmuştur. "Paranın kulu kölesi olanlar yerlerde sürünsün."⁴⁵ diyerek, kapitalist eğilimlere savaş açan Hz. Peygamberin yolundan tavizsiz bir şekilde yürümüştür. Hz. Peygamberi örnek almayı biricik ilke edinmiş ve ömrünün sonuna dek bunu hayatına tatbik etmiştir.

KAYNAKÇA

- AHMET CEVDET PAŞA, Kısas-ı Enbiya, İstanbul 1981.
- AHMET EMİN, Fecrû'l-İslam, Kahire 1965.
- AYDINLI, Abdullah, "Ebû Zerr el-Gıfârî", DİA., cilt, X, s. 268.
- BELAZURİ, Ahmed b. Yahya b. Câbir (ö. 279/892), Ensâbü'l-Eşrâf, nşr. Süheyil Zekkâr ve dğr., I-XIII, Beyrut 1996.
- BALCI, İsrâfil, Bir yalnız Sahâbî Ebû Zer el-Gıfârî, On Dokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 1998, sayı 10, s. 351-386.
- BUHARİ, Ebû Abdullah Muhammed b. İsmail, (öl. 256), Sahihî'l-Buhari, I-VIII, İstanbul ts.
- EL-CABİRİ, Muhammed Abid, Arap-İslam Siyasal Akli, çev: Vecdi Akyüz, İstanbul 2001.
- ELMALILI, Muhammed Hamdi Yazır, Hak Dini Kuran Dili, I-X, Eser Neşriyat ts.
- FIĞLALI, Ethem Ruhi, "Abdullah b. Sebe", DİA, I, 134.
- GÜZEL, Ahmet, Muâviye ve Hz. Osman'a Muhalefeti Ekseninde Ebû Zer el-Gıfârî, Marife, Kış 2012.
- İBN ASAKİR, Ebû'l-Kasım Ali b. el-Hasen, Târîhu Medîneti Dimaşk, I-LXX, Beyrut 1979-1998.
- İBN SÂD, Muhammed (ö. 230/884), et-Tabakâtû'l-Kûbrâ, I-IX, Beyrut 1388/1968.

⁴⁵ Buhari, Cihad, 70; İbni Mace, Zühhd, 8.

İBNÜLESİR, İzzüddîn Ali b. Ebî'l-Kerem el-Cezerî (ö. 630/1232), el-Kâmil fi't-Târih, I-XIII, Beyrut 1979.

KALLEK, Cengiz, Asr-ı Saadette Yönetim Piyasa İlişkileri, İstanbul, 1997.

KAZANCI, Ahmet Lütfü, Hz. Osman, İstanbul 1999.

KORKMAZ, Sıddık, Tarihin Tahrifi (İbn Sebe Meselesi), Ankara 2005.

MESUDÎ, Ebû'l-Hasen Ali b. Hüseyin (ö. 346/957), Mürûcû'z-Zeheb ve Meâdinû'l-Cevher, nşr. M. M. Abdulhamîd, I-IV, Mısır 1964–65.

MÜSLİM, Ebû'l-Hüseyin Müslim b. Haccac (öl. 261), Sahihi'l-Müslim, I-V, İstanbul ts.

NESAI, Ebû Abdurrahman Ahmed b. Şuayb b. Ali (öl. 303/915), es-Sünen, I-IX, Beyrut 1409/1988.

SARICIK, Murat, Hz. Osman, İstanbul, 2009.

TABERÎ, Ebû Ca'fer Muhammed b. Cerîr (ö. 310/922), Târihü't-Taberi, nşr. M. Ebû'l-Fadl İbrahim, I-XI, Beyrut 1967.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013





EFFECTS OF IDEALISM AND REALISM ON THE DEVELOPMENT OF REPUBLICAN PERIOD TURKISH EDUCATIONAL SYSTEM*

*Zafer YILMAZ***

ABSTRACT

What determines the educational system of any country is its political, social, and economic circumstances. The main factor underlying the ideas and events which lead these political, social, and economic circumstances is the ideology adopted by this country, in other words, its philosophy. In line with the main philosophical approach, principles of education are determined and put into practice to try to reach the desired social structure. Like every other educational system, the Turkish educational system cannot be evaluated independently from the conditions of the country. The political, social, and economic structure of Republic of Turkey and the ideology it adopted will shape the principles which the Turkish educational system will be based on, or, in other words, its philosophy. This is what the founders of the Republic of Turkey set out to do when they articulated the structure and goals of a revolutionary educational system in the 1920s intended to modernize the social structure. The founders of the Republic believed that the educational/instructional system used by the Ottoman Empire had been one of the major reasons for the underdevelopment of the Turkish nation. The founders of the republic thought that the Ottoman Empire had collapsed since it had not been able to reach the level of development of the West, so they sought ways to avoid the same fate. They regarded education as the key factor that would remove underdevelopment and construct a modern society. Therefore, it is necessary to trace the roots of the educational philosophy of Republic of Turkey in its foundation process and goals. In this study, the influences of idealist and realist perspectives on the educational system in the early of the republic were introduced and it was argued that these perspectives guided the new republic's efforts both to foster the Turkish nationalism and to develop a modern and scientifically-oriented society.

Key Words: Idealism, Realism, Turkish Education System

* This study is based on a revision of the presentation "Philosophy of Education Society (PES)", in March 14-18th, 2013, Portland, Oregon, USA

Bu makale Crosscheck sistemi tarafından taranmış ve bu sistem sonuçlarına göre orijinal bir makale olduğu tespit edilmiştir.

** Assist. Prof. Dr. Atatürk University Kazım Karabekir Education Faculty Philosophy Group Teaching Training, El-mek: zyilmazfelsefe@hotmail.com

CUMHURİYET DÖNEMİ TÜRK EĞİTİM SİSTEMİNİN GELİŞİMİNDE İDEALİZMİN VE REALİZMİN ETKİLERİ

ÖZET

Bir ülkenin eğitim sistemini belirleyen, ülkenin içinde bulunduğu siyasi, sosyal ve ekonomik koşullardır. Siyasi, sosyal ve ekonomik koşullara yön veren olgu ve olayların altında yatan başlıca etmen ise o ülkenin benimsediği ideoloji, bir başka ifadeyle felsefesidir. Temele konulan felsefi yaklaşıma göre, eğitimin ilkeleri belirlenir ve bu ilkeler hayata geçirilerek hedeflenen toplum yapısına ulaşılmaya çalışılır. Her eğitim sistemi gibi, Türk eğitim sistemi de ülkenin içinde bulunduğu koşullardan bağımsız değerlendirilemez. Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin siyasi, sosyal, ekonomik yapısı ve benimsediği ideoloji de Türk eğitim sisteminin üzerine oturacağı ilkeleri, bir başka ifadeyle felsefesini belirleyecektir. Bu düşünce doğrultusunda, Türkiye Cumhuriyeti'nin kurucuları, 1920 lerde toplum yapısını modernize edecek ve ihtiyaçlarını karşılayacak, yenilikçi eğitim sistemini hayata geçirmeyi amaçlamışlardır. Cumhuriyetin kurucuları, Osmanlı döneminde takip edilen eğitim-öğretim sisteminin, Türk milletinin geri kalmasında en önemli sebep olduğunun farkındadırlar. Nitekim Cumhuriyetin kurucuları, Osmanlı İmparatorluğu'nun Avrupa Devletlerinin (Batının) yakaladığı gelişmişlik düzeyine ulaşamadığı için yıkıldığını düşünmüşler ve aynı kaderi paylaşmamak için çareler aramışlardır. Geri kalmışlığı ortadan kaldıracak, çağdaş bir toplum oluşturacak temel itici güç olarak da eğitimi görmüşlerdir. Dolayısıyla Türkiye Cumhuriyeti'nin eğitim felsefesinin köklerini onun kuruluş sürecinde ve hedeflerinde aramak gerekir. Bu çalışmada, cumhuriyetin ilk yıllarında, idealist ve realist felsefe akımlarının eğitim sistemine etkileri ortaya konularak, bu akımların, hem Türk milliyetçiliğine hem de modern ve bilime dayalı bir toplum oluşturma çabalarına rehberlik ettiği fikri ileri sürülmüştür.

Anahtar Kelimeler: İdealizm, Realizm, Türk Eğitim Sistemi

Introduction

What determines the educational system of any country is its political, social, and economic circumstances. The main factor underlying the ideas and events which lead these political, social, and economic circumstances is the ideology adopted by this country, in other words, its philosophy. In line with the main philosophical approach, principles of education are determined and put into practice to try to reach the desired social structure. Like every other educational system, the Turkish educational system cannot be evaluated independently from the conditions of the country. The political, social, and economic structure of Republic of Turkey and the ideology it adopted will shape the principles which the Turkish educational system will be based on, or, in other words, its philosophy. Therefore, it is necessary to trace the roots of the educational philosophy of Republic of Turkey in its foundation process and goals.

The Republic of Turkey was founded in 1923 as a result of the Partitioning of the Ottoman Empire. 1923 is the beginning of a new period in the history of the Turkish nation. In this new era, the Republic attempted to put the heritage of the Ottoman Empire aside in order to form a new

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013



modern state that would be a part of western civilization. The founders of the republic thought that the Ottoman Empire had collapsed since it had not been able to reach the level of development of the West, so they sought ways to avoid the same fate. They regarded education as the key factor that would remove underdevelopment and construct a modern society. The founders of the Republic believed that the educational/instructional system used by the Ottoman Empire had been one of the major reasons for the underdevelopment of the Turkish nation. Therefore, while determining the educational policies of the Republic, they regarded changing the educational system that caused the underdevelopment of the Turkish nation as one of their primary tasks.

When the Republic was founded, although some social changes had occurred due to westernization movements started in the Ottoman Empire period, these changes did not appear as a transformation affecting all levels of society. The majority of people were not exposed to modern education, but rather to multi-centered, religiously oriented educational system that produced a culture formed on the basis of such an understanding. In the new period, unifying this multi-centered educational system inherited from the Ottoman Empire and reorienting the principles and goals of education was one of the main of the Republic. The founders of the Republic pursued the goal of establishing a single government, a single nation, and a single educational system and to bring all social and political institutions within this integrative view. In accordance with these aims, a series of significant reform movements were implemented, such as enactment of the law on the unification of education, that is, placing all science and instructional institutions under the same ministry, (The Law on Unification of Education: March 3rd, 1924), abolition of madrasahs (March 11th, 1924), adoption of a coeducational system (1927), adoption of the Latin alphabet instead of Arabic script (November 1st, 1928), exclusion of religion courses from the curriculum (1926-1930). In this fashion the founders of the Republic tried to diminish the effects of eastern, Islamic culture on the educational system by reconstructing the Turkish educational system.¹

In the first years of the Republic, while a legal framework suitable for a modern educational approach was being formed, others tried to introduce western systems of thought and value to undermine the eastern, Islamic culture which had been banished from the educational system. To assist this transformation, foreign experts were invited to Turkey and assigned to prepare detailed reports on the system of education. Two of these reports were prepared in 1924 by the American philosopher, John Dewey, one of the most famous educationalists of the period. Others included a Technical Education report prepared by the German councilor Kuhne in 1925, the report by Belgian expert Omer Buyse in 1927, reports on instruction by American expert, Mrs. Parker, in 1934, the reform report by A. Malche for the university in 1932, and part of the report related to education prepared by the American commission, which had done comprehensive research between 1933 and 1934 on education in Turkey.²

Thanks to the reforms made in the first ten years of the Republic and these reports on education, the Republic of Turkey managed to change an educational system based on religion and took serious steps to replace it with modern educational principles in line with democratic and secular views. The founders of the Republic felt that it was really urgent to determine the principles, goals, educational philosophy, and world view according to which future generations should be educated. The education of youth could not be done according to a philosophy and world view they believed had been proven futile. Thus they felt there was a requirement for humane and reasonable new educational principles that would develop the country.³ The educational institutions inherited from the Ottoman period turned to an exclusive focus on religious education and so did

¹Hasibe Çetin, "Eğitimden İdealist Beklentiler Pragmatist Yaklaşımlar", Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, Cilt: 27, Sayı:2, Yıl:1994, p.664.

² Necdet Sakaoğlu, Osmanlı'dan Günümüze Eğitim Tarihi, Bilgi Üniversitesi Yayınları, İstanbul, 2003, p.210.

³ Yahya Akyüz, Türk Eğitim Tarihi, Pegem A Yayıncılık, Ankara, 2007, p.338.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013



not follow the new innovations. However, due to the economic, political, and social problems the country experienced in those days, it naturally took time to fully articulate the theoretical underpinnings of Turkish education. Formation of such a theoretical framework, and its fulfillment in practice, is a process that evolves over time, just as the western world, with its great contributions to universal culture, achieved its scientific and technical progress over a long period of development.

In sum, in the first years of the Republic, the aim of education at all levels in the new regime was to equip the new generations with a modern scientific worldview needed by a new Turkey.⁴ While making educational policies consistent with this approach, a variety of philosophical movements, such as positivism, humanism, realism, idealism, naturalism, and pragmatism, influenced the educational system at different times. This philosophical experimentation was part of the process of attempting to establish an original philosophical system which would solve the problems of Turkey. When considered against the economic, political, and social circumstances of a new Turkey in the first years of the Republic, such experimentation was necessary. In the remainder of this paper, however, I will focus on two of the most important influences on the direction of the educational system in the first years of the Republic: idealism and realism.

The Effects of Idealism on Turkish Educational System

Idealist views tend to stress selected permanent aspects and phenomena of human life. In other words, idealism emphasizes the universality of values existing in the character of human beings. Idealist educational views argue that what should be taught are not the phenomena but the principles. The greatest aim of idealist education is to help individuals to actualize themselves and shape their lives in line with values of truth, goodness, and aesthetics. Therefore, an idealist educational approach aims at teaching students to be individuals who pursue the truth and live in line with it. Idealism does not regard education as a process of conveying knowledge or as vocational training; rather, it considers education as a process of transformation leading the eye of the spirit to the truth. Idealists, who believe what creates civilization is the intellectual culture, regard development as the evolution of culture into its higher and further phases.⁵ Therefore, idealist educationalists regard human being very valuable and believe that this value can be heightened more through education. Education should bring about high values in human being in the long term and train people who can make their own decisions. For this reason, developing a sound and cultured identity is crucial.⁶ On the other hand, the idealistic view of value put emphasis on the permanent and unchangeable aspects of social and cultural tradition. The permanent and unchangeable sides of the tradition are not the things different from the scholarship of the past which is being concretized now.⁷ It can be said that the emphasis put by idealism on tradition reflect on the educational view in a way which highlights the national aspects.

From this brief summary of idealist educational views, we can infer from their actions that the founders of the Republic were motivated by a form of idealism in their effort to realize a sense of Turkish identity which they believed had been lost in the *ummah* approach. For this reason, the permanent and unchangeable sides of education emphasized by the idealist view of value are concretized with the fact that education should be national. However, such nationalistic idealism was in evidence in Turkey even before the foundation of the Republic. At an educational congress held in Ankara in 1921, while the independence struggle continued, the founder of the Republic,

⁴ Ibid., p. 331.

⁵ Ahmet Cevizci, *Eğitim Felsefesi*, Say Yayınları, İstanbul, 2011, pp.25-30.

⁶ Mustafa Ergun, *Eğitim Felsefesi*, Pegem Akademi, Ankara, 2009, pp.49-50.

⁷ Cevizci. Ibid., p.26.

M. Kemal Atatürk gave a significant speech. In that speech he expressed the necessity of giving the education system a national character and focusing on educating a new type of individual. This individual would be the one who had received a national education and been taught that preserving her/his national identity was the most fundamental value.⁸

The ideal of the founders of the Republic that education should be nationalistic in character began to realize some success just before the foundation of the Republic. In the spring of 1922, a French journalist and writer J. Schliklin, who was conducting research in Anatolia, wrote a letter to a Paris newspaper in which he described a visit to a primary school in Kastamonu where the students recited to him with great enthusiasm poems on the love of country. According to the journalist, feelings of patriotism dominated the whole school, and he expressed the opinion that a people so loyal to their country would work miracles.⁹ Finally, efforts toward the education, information, and integration of the people around national ideals were seeing success.

This idealistic stress on nationalism in education was emphasized on every occasion in the first years of the Republic. Atatürk, in his speech addressed to teachers in Samsun in September, 1924, claimed that millions of Muslims were in captivity and poverty due to educational systems which were not national. He stated, "There are more than three hundred millions of Muslims in the world. They have grown up with education, manners, and morals given by their parents and *hodjas*. Unfortunately, the fact is that all these millions of people are under the chain of slavery and ill-treatment of various powers. Their education and morality don't give them the ability to break the chains of slavery because the purpose of their education has not been national."¹⁰ With these words Atatürk tried to convince educationalists that non-national education had been one of the main reasons for the centuries-long problems of the Muslim world.

The founders of the Republic clearly revealed what they meant by a national educational approach. Atatürk clarified the issue when he said, "When the word education is used alone, everybody infers a different meaning for himself. After looking into details, the goals and aims of education become more diverse, for instance, religious education, national education, or international education. The goals and aims of all these forms of education are different. The education the new Turkish Republic is going to give to new generations is national education." With this statement, Atatürk reveals that the ideology of Turkish education would refuse both the religious education of the former period and as well as international education, which he regarded as unsuitable for the national character.¹¹

Minister of Education İsmail SafaÖzler, in a notice dated March 8th, 1923, stressed that generations should be educated in a way that would not be in conflict with their national values (characteristics) yet be respectful to other views. The next Minister of Education, VasıfÇınar, in a notice dated September 8th, 1924, emphasized that education should be based on national principles and the methods of western civilization.¹²

The idealist emphasis on the necessity to teach children ethics, virtue, discipline, and morality is underlined in Atatürk's speeches on the direction of Turkish educational system. For instance, Atatürk said, "The mission of national education is not only to train personnel for the government, it is rather to educate young people who are well-mannered, sound, Republican, reformist, positive, active, able to achieve the goals he sets, honest, thoughtful, strong-willed, able to overcome the difficulties in life, and possessing good character for the benefit of the country. To

⁸ Akyüz, Ibid., p.317.

⁹ Ibid., p.319.

¹⁰ Atatürk'ün Söylev ve Demeçleri Cilt I-III, Türk Tarih Kurumu Basımevi, Ankara, 1997, II. Cilt, p.206.

¹¹ İsmail Kaplan, Türkiye'de Millî Eğitim İdeolojisi, İletişim Yayınları, İstanbul, 1999, p.139.

¹² Akyüz, Ibid., p.331.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013



achieve this, instructional programs and systems should be designed in consistency with this mission.” The idea that Turkish youth should be reared with cultural and moral values was the purpose for turning schools into the institutions would inculcate good character through curricula designed to achieve this aim.

The Effects of Realism on Turkish Educational System

Realism, in the broadest sense, is a philosophical approach recognizing the existence of an external world independent from the mind. In other words, for realists, objects in the world exist independent from human perception, and they constitute reality. Human beings explore the nature of this independent reality through reason. Realism argues that nationality, abode, cultural features, orgender are not the features that define human beings; rather, the common characteristic of human beings is the capacity to reason. By improving their capacity reason people can understand the social and natural reality and make sound and realistic choices. In this respect, realist educational philosophy aims at developing reason to the extent possible as the feature which makes human beings human. In education it aims to transform life through knowledge. The most important mission of school then is to teach young people certain intellectual disciplines, give them some common skills and, in this way, to ensure the maintenance of cultural heritage. Schools with such an approach are regarded as institutions that give universal culture and convey systematic knowledge to students.¹³ School, in addition to its function to convey information, has also a function which helps mental development and develops the zest for research.¹⁴ The individual reared in such an atmosphere has the power to see and understand herself/himself and the outer world in a realistic way.

The founders of the Republic believed that the educational approach that had been followed up to that time had not raised and would not be able to raise the country to the level of the developed countries in the world, their primary measure of the country’s place among other countries as well as the goal of their reform efforts. Government administrators assessed the real place of the country in comparison to the developmental level that other countries hadreached. This realistic assessment of Turkey’s development inspired the effort to re-establish the Turkish educational system on democratic and secular principles. Thus, the founders of the Republic realistically assessed the current conditions in order to identify what should be done for Turkey to take its place in the modern world.

Identification of the presence of wide-spread illiteracy and ignorance in the society was another outcome of this realist approach. While political, economic, and cultural reforms were being implemented in order to create a new society, not even 10% of the society was literate. In order to fulfill their aims and enable society to reach the level of modern civilizations, increasing the knowledge level of society was essential. The founders were aware of this fact and to achieve it. Atatürk himself, with the title of First Teacher, put great effort to raising the educational level of society, even going to far as to take his place in front of the blackboard, take chalk in hand and offer classes to the people.¹⁵

It is clearthat Turkish educationalists of the 1930s approached the goal of westernization of the Republic under the influence of both idealist and realist philosophical perspectives. For instance, analysis of the speeches and debates in the First Educational Congress held, in 1939, showthat speakers were inspired by the secular French culture and educational system, rooted in

¹³ Ahmet Cevizci, Ibid., p.45-50. Gerald L. Gutek, Eğitime Felsefi ve İdeolojik Yaklaşımlar, çev. Nesrin Kale, Ütopya Yayınları, Ankara, 2006, p.51-56.

¹⁴ Geralt L. Gutek. Eğitime İlişkin Felsefi ve İdeolojik Görüşler “Realizm ve Eğitim”, çev. Nesrin Kale, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, Cilt:26, Sayı:1, Yıl:1995, p.275.

¹⁵ Akyüz, Ibid., p.331.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013



the realist philosophy, which had started to affect Turkey since the Tanzimat Reform Era. They focused on the necessity for high school as an instructional stage which would convey the world of knowledge and impose a secular form of humanism. The keynote speaker of the congress, Minister of Education Hasan Ali Yücel, stated, “As to the matter of high school, this institution will shape the humanistic spirit and its present state and future in the integration of understanding of positive science with national culture.”¹⁶

The idea that truth can be understood via reason, emphasized in the realist educational view, and the aim to establish and maintain a Turkish cultural were key factors shaping the Turkish educational system. Atatürk, on November 1st, 1937, in his opening speech to the Grand National Assembly of Turkey, stated that the goal of the Turkish nation was to sustain its existence as the most civilized and prosperous nation. He went on to say “success can be possible only by working with a sound plan and in a rational manner, leaving no illiterate citizens, training technical personnel needed for the development struggle and the new framework of the country, educating individuals and establishing institutions that will understand and espouse the ideology of the national goals and transmit them from generation to generation. Achieving these important principles in the shortest term are the great and serious responsibilities taken on by the Ministry of Culture.”¹⁷

Yet another point element of this realist vision for Turkish education was the emphasis placed on vocational education. Vocational education had received great attention since the first years of the Republic. The founders of the Republic made a great effort for everybody, irrespective of their gender, to have a profession and be beneficial to the community. For this purpose, taking the reports prepared by both Turkish and foreign experts, they opened schools and developed the curricula necessary to train the qualified labor force needed by the country.

Conclusion

The idealist and realist perspectives of the founders of the Republic were concretized in Article 2 of the Fundamental Law of National Education 1739, which went into effect on June 14, 1973. In this article, the mission “to educate constructive, creative and fruitful individuals with physically, mentally, ethically, emotionally and healthily developed personalities and characteristics; free and scientific power of thought; a broad view of world; who respect human rights, value personality and entrepreneurship, and feel responsibility for the society” is highlighted. As I have argued here, stressing nationalism and national identity reflected an idealist orientation in Turkish educational development, while attending to the welfare and happiness of the Turkish nation by developing a modern and developed society on par with other developed countries reflected an equally important realist perspective. The thought that the Turkish nation should be independent of other nations, actualize its own identity and freedom and later take its rightful place in the modern world as a free nation shows that idealism and realism achieved a balance in the Turkish education system.¹⁸ When considered against the circumstances of the founding of the Republic, this balance of idealism and realism can be regarded as a necessity. Indeed, the construction of any new society likely requires such a balance, so it is not surprising that the philosophical nature of Republican period education would be characterized by both idealist and realist principles. Nonetheless, it would take time and be a difficult process to supplant

¹⁶ Çetin, Ibid., p.667.

¹⁷ Kemal Aytaç, “Atatürk’ün Eğitim Görüşü”, Atatürkçülük-Atatürk Ve Atatürkçülüğe İlişkin Makaleler, Gnkur. Basımevi, Ankara, 1983, p.111.

¹⁸ Şahin Filiz, “Milli Eğitimin Manifestosu”, İnternet Erişim:

<http://www.yenitan.com.tr/tr/34/nwCat/0/authorID/22/articleID/406/p/milli-egitimin-manifestosu-sahin-filiz-dindar-nesiller-yazdı>, Erişim Tarihi: 10.02.2013.

the educational approach based on religion applied in the Ottoman Empire period with a democratic and secular educational approach in accordance with the principles of the Republic.

REFERENCES

- AKYÜZ, Yahya. Türk EğitimTarihi, Pegem A Yayıncılık, Ankara, 2007.
- Atatürk'ün Söylev ve Demeçleri Cilt I-III, Türk Tarih Kurumu Basımevi, Ankara, 1997.
- AYTAÇ, Kemal. "Atatürk'ün Eğitim Görüşü", Atatürkçülük-Atatürk ve Atatürkçülüğe İlişkin Makaleler, Gnkur. Basımevi, Ankara, 1983.
- CEVİZCİ, Ahmet. Eğitim Felsefesi, Say Yayınları, İstanbul, 2011.
- ÇETİN, Hasibe. "Eğitimden İdealist Beklentiler Pragmatist Yaklaşımlar", Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, Cilt: 27, Sayı:2, Yıl:1994.
- ERGÜN, Mustafa. Eğitim Felsefesi, Pegem Akademi, Ankara, 2009.
- FİLİZ, Şahin. "Milli Eğitimin Manifestosu", İnternet Erişim:
[http://www.yenitan.com.tr/tr/34/nwCat/0/authorID/22/articleID/406/p/milli-egitimin-manifestosu-sahin-filiz-dindar-nesillere-yazdi], ErişimTarihi : [10.02.2013]
- GUTEK, Gerald L. Eğitime Felsefi ve İdeolojik Yaklaşımlar, çev.Nesrin Kale, Ütopya Yayınları, Ankara, 2006.
- GUTEK, Gerald L. Eğitime İlişkin Felsefi ve İdeolojik Görüşler "Realiam ve Eğitim", çev. Nesrin Kale, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, Cilt:26, Sayı:1, Yıl:1995.
- KAPLAN, İsmail. Türkiye'de Milli Eğitim İdeolojisi, İletişimYayınları, İstanbul, 1999.
- SAKAOĞLU, Necdet. Osmanlı'dan Günümüze EğitimTarihi, Bilgi Üniversitesi Yayınları, İstanbul, 2003.



DESARROI DES ETUDIANTS TURCS FACE AU FRANÇAIS: ERREURS DUES A LA LANGUE MATERNELLE*

*Kerime YILMAZ***

ÖZET

Yabancı dil eğitimi, ana dili hedef dilinkinden farklı bir dil ailesine ait olan öğrenci için ciddi güçlükler içerir. Araştırmamızın konusunu oluşturan Latince kökenli Fransızca ve Ural-Altay dili olan Türkçenin ortak noktaları azdır. Bu nedenle doğal olarak, Türk öğrenciler, bu dili öğrenme aşamalarında birçok alanda hata yaparlar.

Fransızcada tanımlığın temel bir öge olmasına karşın, Türkçede böyle bir kavramın olmaması nedeniyle, Türk öğrencinin dişil-eril kavramlarını belirleyen belirli tanımlıklarda ve kısım bildiren tanımlıklarda hata yapması ya da onları kullanmaması normaldir. Türkçede sıfatlarla uyum yapılmaz, bunlar sabit sözcüklerdir, oysaki Fransızcada niteledikleri isim ya da özneyle uyum içindedirler. Araştırmamızda uyum sağlatılmamış Fransızca sıfatlara sıkça rastladık. Bunun yanı sıra, şahıs ve ilgi zamirleri de Türk öğrenci için bir hata kaynağıdır.

Fransızcada gerek isme, gerekse fiile eşlik eden edatların ve fiillerin geçişlilik durumlarının ana dilindeki farklılık nedeniyle Türk öğrenci tarafından kavranılması zordur. Yüklemin çoğul özneye uyum durumu da Türkçedekinden farklıdır. Bütün bunlar öğrencilerin hata yapmasına yol açar.

Diğer bir güçlük kaynağı cümledeki sözcük diziliminin her iki dildeki farklılığıdır. Bu nedenle Türk öğrencinin Fransızca cümleyi Türkçe kalıba dökme ye çalışması doğaldır. Ayrıca Fransızcada, Türkçedeki gibi deyimler vardır ve bunların kavranmasında Türk öğrenci zorlanır.

Bütün bunlardan başka, önceden öğrendikleri İngilizcenin etkisi ve yanlış aktarılmış söz kuruluşları da öğrencileri yanlış yapmaya iten etmenler arasında sayılabilirler.

Anahtar Kelimeler: Hata, sözdizimi, farklılık, Fransızca, Türkçe.

* Bu makale Crosscheck sistemi tarafından taranmış ve bu sistem sonuçlarına göre orijinal bir makale olduğu tespit edilmiştir.

** Yrd. Doç. Dr. Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller bölümü, Fransız Dili Eğitimi ABD., El-mek : carmensalem@hotmail.com

MISTAKES CAUSED BY THE MOTHER TONGUE: TURKISH LEARNERS' HELPLESSNESS IN THE FACE OF FRENCH

ABSTRACT

The learning of a foreign language generates serious problems to a learner whose mother tongue pertains to a different language family, for it is rather difficult to pass from one to the other. French which originates from Latin, and Turkish which is Uralo-altaic have very little in common, that is why Turkish learners make mistakes on more than one level.

In French, the article is a fundamental element which totally lacks in Turkish. Naturally, the Turkish learner gets confused about genders -generally defined by the article-, omits the article in French and/or inopportunely employs the definite article as well as the partitive one. In Turkish, adjectives are invariable while in French, they are matched with substantives and with the subject of the "être" verb in cases of attribution. It is not rare to come across non-matched French adjectives. French personal and relative pronouns present the Turkish learner with serious challenges and constitute a source of mistakes and errors.

Again in French, prepositions that go with verbs as well as substantives are frequently badly assimilated by the Turkish learner, particularly when the issue of verb transitivity is concerned. The matching of the plural subject to the verb in French does not follow the same rule in Turkish. Also, the matching of tenses and moods is governed by different rules. All of these ¹mislead learners towards committing errors.

The order of words in a French sentence and in a Turkish one is not alike. It is therefore normal that a French sentence be constructed upon a Turkish model whilst being written by a Turkish learner. In French as well as in Turkish we find expressions firmly fixed through frequent usage and thus difficult to integrate by students.

Other factors contribute to the making of mistakes and committing of errors: The obvious influence that English has on the construction of a French sentence and on clumsy turns of phrases.

Key Words: Errors, Syntax, Differences, French, Turkish

Introduction

L'enseignement des langues étrangères est une tâche à laquelle nous sommes attelés depuis plus d'une trentaine d'années. Tout au long de cette période, nous avons fait face à de nombreuses difficultés. Lorsque la langue étrangère appartient à la même famille que la langue maternelle des apprenants, la tâche s'avère relativement aisée ; « ce qui est similaire est facilement transféré, donc facile à apprendre » (Besse & Porquier 1991 : 201). Par ailleurs, si la langue étrangère fait partie d'une famille de langues différente de celle de la langue maternelle, les obstacles surgissent à

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013



plusieurs niveaux. Notons toutefois que « ce qui est différent donne lieu à transfert négatif – ou interférence – et donc à des erreurs, manifestations des difficultés d'apprentissage » (Besse & Porquier 1991 : 201). D'ailleurs « une des raisons pour lesquelles l'étranger adulte arrive si rarement à la perfection est qu'il 'possède' (est possédé par?) un système préalable par lequel sa représentation du monde, de lui-même et du langage, et donc son identité, notamment inconsciente, affective et sociale, se sont forgées » (Trévisse 1996). En d'autres termes, « les connaissances antérieures de l'apprenant, celles qu'il a déjà en mémoire à long terme, déterminent non seulement ce qu'il peut apprendre, mais également ce qu'il apprendra effectivement et comment les nouvelles connaissances seront apprises » (Tardif 1992: 32). Cette compréhension s'opère par l'intégration harmonieuse des nouvelles connaissances au sein des schémas intellectuelles déjà acquis. Etant donnée cette situation, d'une part l'enseignant doit s'évertuer à élaborer le nouveau système linguistique et montrer les particularités qui le distinguent du système de la langue maternelle. D'autre part, l'apprenant s'efforcera toujours à se détacher des atavismes de la langue maternelle pour pénétrer dans le nouveau monde de la langue étrangère.

L'expérience que nous avons accumulée à travers notre carrière nous a révélé les fautes que nos étudiants turcs sont exposés à commettre et commettent effectivement dans l'apprentissage du français. Ces erreurs² que nous avons essayé d'analyser, sont un précieux indicateur à nos collègues et un antidote pour les futures générations des étudiants du français. En effet, « l'analyse des erreurs apparaît dans un premier temps comme un complément aux analyses contrastives, en proposant des inventaires et des typologies des erreurs commises, en fonction de leur nature, de leur fréquence, de leur probabilité d'apparition, etc. Mais ces relevés font 'apparaître du même coup la diversité et la complexité des causes potentielles des erreurs' » (Besse et Porquier 1984: 207). Notons toute fois que ces fautes ne donnent « en aucun cas la mesure des capacités de l'étudiant » (Courtyllon 2003: 43).

La syntaxe

L'approche d'une langue peut se faire à travers ses trois aspects différents: d'abord, la syntaxe, ensuite, l'orthographe et la prononciation et enfin la sémantique. Si ces deux derniers aspects demeurent, pour ainsi dire, à la périphérie d'une langue, la syntaxe, elle, constitue l'âme profonde. Pour cela nous traiterons dans cet article des erreurs commises par les étudiants turcs relatives à la syntaxe laissant pour un autre travail les fautes concernant l'orthographe, la sémantique et d'autres facteurs. Pour mesurer l'écart qui sépare le turc du français, nous essayerons d'analyser les principes fondamentaux des langues turques. A travers le foisonnement des langues parlées en Asie Centrale, les linguistes ont cherché à grouper ces langues en différentes familles. Ils étaient unanimes à n'admettre dans la famille des langues turques (langues ouralo-altaïques) que celles qui obéissent aux critères suivants:

Absence d'article: Il faut considérer que dans «bir çocuk» -qui équivaut à «un enfant»- «bir» est un adjectif numéral (déterminant numéral). En effet si le «un» français a un pluriel «des», le pluriel de «bir» (un) n'est que «iki» (deux), «üç» (trois), etc.

L'absence du verbe «avoir» : Ainsi, «j'ai (ou je possède) deux maisons», se rend en turc par «iki evim var» qui, traduit littéralement, donne «deux de mes maisons existent», pour dire «mes deux maisons sont à moi».

² Il est évident que les débutants commettent des erreurs autres que celles de niveau supérieur. Pour être plus sûr dans notre investigation, nous avons préféré nous limiter à 81 copies de 160-250 mots des candidats du DELF-ados (16-18 ans), niveau B1 et B2. De la sorte, nos conclusions auront la chance d'être plus homogènes et plus pratiques.

L'absence de la distinction des genres³ : Au niveau humain et parfois animal, il existe des mots qui désignent le mâle et d'autres, la femelle. Mais les autres substantifs ainsi que les adjectifs demeurent invariables par rapport au genre*. Par exemple «köylü» : «paysan» ou «paysanne», «kardeş» : «frère» ou «sœur». Et l'adjectif qualificatif qui les accompagne en turc est invariable. Pour le monde végétal et les objets inanimés, le français maintient une nette distinction des genres qui reste toutefois fantaisiste. Comparer «la rose» et «le lys», «le soleil» et «la lune», «le lac» et «la mer», etc. La langue turque, en confondant les genres, a rejeté cette anomalie / complication. Ainsi «kardeş» signifie «frère» ou «sœur», «kedi» «chat» ou «chatte», etc. De ce qui précède, l'enseignant de français doit habituer ses étudiants à noter toujours l'article convenable devant le nouveau mot qu'ils apprennent.

1. L'article exprime beaucoup de choses en français et n'existe pas en turc; l'absence d'article en turc est un handicap pour l'assimilation de la langue française. Tandis qu'en français, il sert entre autres à indiquer le genre.

L'absence de distinction de genre en turc embarrasse souvent les apprenants de français. Ils ont de la peine à attribuer le genre convenable au nom. En effet, ce sont des erreurs relatives au genre des noms que nous avons le plus souvent observées.

1.1. Pour l'exploitation des erreurs, nous avons pris soin de numéroter chaque copie de DELF de niveau B1-B2. Nous marquerons d'abord le numéro de la copie suivie des erreurs qu'elle contient. Ainsi, on relève des erreurs d'articles reliées à l'ignorance des genres. En voici une liste non exhaustive.

- 4- «un culture» «un question»
- 10- «un personne», un politesse»,
- 28- «ce personne»
- 11- «une projet», «le photo»
- 18- «un ancylopédie».
- 20- «un chose» «un personne
- 1- «Je fais une appel pour les parents
- 2- «à la temps», «une mois»
- 15- «un responsabilite», «un personne»
- 3- «je dois rester au Residence du Castillon»
- 22- «une bonne caractère»,
- 53- «le communication», «l'harmonie de la personnel»
- 31- «le politique»
- 32- «je suis une jeune garçon»
- 40- «une bonne depart»
- 41- «j'habite dans une quartier»

³ Pour plus de renseignements, voir «History of civilizations of Central Asia, Vol. 4 : The age of achievement : A.D. 750 to the end of the fifteenth century, Unesco Publishing Editors : C. E. Bosworth and the late M.S. Asimov, 2000 France : 332).

43- « malgré que ce soit un peu petit pour devenir un cuisin... »

46- « il faut avoir un voiture », « ca serai un solution pour ... »

47- « une monde meilleur »

48- « un chance de déjeuner », « dans cette quartier »

49- « ils sont face à la problème de trouver un lieu pour ... », « il y a beaucoup des restaurants à la centre-ville », « notre entreprise est très loin à la centre-ville », « nous ne pouvons pas aller à la centre-ville »

53- « un autre raison », « le communication », « c'est difficile à trouver une lieu dans la quelle on a assez ... place et une système à conditionner l'air », « une budget », « le qualité du travail »

55- « le possibié de déjeuner »

56- « la problème des salariés »

57- « la peuple ne veut pas dépenser », « pour la bonheur de notre ville »

58- « la pouvoir d'être une citoyen »

59- « le crise économique »

63- « c'est une probleme »

66- « un bonne education »

67- « c'est un experience magnifique »

69- « un vacance scolaire »

70- « un aide professionnelle », « la projet »

1.2. On assiste souvent à l'omission de l'article dans les phrases françaises par analogie à l'absence d'article en turc :

15- « les idées de ... jeunes sur ... politesse », « je pense que ... politesse »,

41- « selon les medcins [sic] ... petit déjeuner est plus important »

47- « comme ... plus part [sic] de personnes essayé de se communique sur le monde virtuel »

48- « la seule chance pour nous est ... fast-food qui n'est pas bon pour ... santé »

50- « ça pourra être ... très bon chance »

53- « nous donnent de (pour « du ») temps libre », « il y a ... autres avantages d'une cuisine »

54- « dans ... tel société qui a ... énorme de possibilité pour ses employés n'e dispose pas ... cuisine-salle à manger », « on n'a pas mal ... moyen dont ... machine à cafe ... salle d'activité sportive »

65- « ils peuvent avoir ... meilleures amis »

74- « chaque jeune évite de prendre ... responsabilité »

1.3. Par ailleurs, en français « le pain » et « du pain » ont deux sens différents. Tandis qu'en turc il n'y a pas de différence entre « ekmek » (le pain) et « ekmek yedim » (j'ai mangé du pain).

Quand on traduit du français au turc, l'absence de genre ne pose pas de problèmes, toutefois, le sens inverse présente beaucoup de risques. Pour traduire « taş » en français, les

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013

apprenants hésitent entre «le pierre» ou «la pierre». La présence de caillou – s'ils ont rencontré ce mot – apporte une nouvelle complication à la tâche.

Voici quelques exemples pour illustrer les erreurs relatives à l'article «de». On sait que dans la phrase affirmative, on utilise l'article indéfini «un», «une» et que la négation transforme souvent cet article en «de». Cette nuance échappe souvent à nos étudiants et ils écrivent :

- 1-les parents ne donnent pas une punition... il n'y a pas un problème
- 10- «il n'y a pas un politesse aujourd'hui»
- 48- «il n y a pas du transport en commun qui va à les restaurants »
- 12- «economiser ... l'argent», «il peut y avoir les gens qui ne veut pas visiter les musées»
(pas de distinction de des/les en turc; ...istemeyen insanlar...)
- 46- «il faut avoir (...) d'argent»
- 46- «mes colleges demande et souhaite d'avoir de possibilité»
- 48- «je crois que dépenser d'argent pour installer ...»
- 12- «il faut trouver l'autre ressource pour la gratuité» (başka kaynak bulmalı).

2. L'accord des adjectifs: En français l'adjectif s'accorde en genre et en nombre avec le nom auquel il se rapporte. Tandis qu'en turc, l'adjectif est invariable. Toutefois, quand l'adjectif est pris substantiellement, il peut, en turc, se mettre au pluriel, si le sens l'exige. Ex : «Bütün kardeşlerim benden küçük» (tous mes frères/toutes mes sœurs sont plus petit(e)s que moi), mais «küçüklere iyi bakmak gerek» (Il faut bien veiller sur les petits (enfants)). Cette règle s'applique aussi aux autres déterminants. Ex.

- 2- « je pense que les adultes ne peuvent pas être poli»
- 4- «la politesse est important»
- 10- «les gens sont poli» «tous les personne_»
- 14 - «nous pouvons être poli...».
- 15- «nous ne pouvons pas dire que tous les jeunes sont inpoli ou poli»
- 21- «je respecte tous les règles.
- 19- «c'était différent aux années précédents»,
- 50- «la meilleur solution», «très bon chance»
- 46- «tous nos energie»
- 44- «Tout la journée, nous avons travaillé beacoup dans cette société»
- 47- «la situation actuel»,
- 48- «les réstaurants qui ne sont pas très proche...», «cette quartier», «pour ce demande»
- 49- «je vous ecrit ce lettre pour souligner ...»
- 50- «cette projet»
- 51- «ce lettre», « à propos des problèmes actuelles»
- 49- «pour trouver une bon solution», «les salariés ne peuvent pas être assez effectives», «les heures les plus importants»

-
- 54- «pour les besoins privées»
 - 30- «Ils aiment ses parents»
 - 48- «installer une cuisine salle à manger pour votre employés»
 - 13- «...notre jeunes inconscient sur notre histoire» (pour «les jeunes sont indifférents à leur histoire»)
 - 19- «leur relation avec ses profs» (des jeunes)
 - 16- «...ils ne téléphone pas ses parents».

On constate que les apprenants turcs ont tendance, sous l'influence de leur langue maternelle, à maintenir les noms ou adjectifs au masculin singulier plutôt que de les accorder conformément aux règles du français.

3. L'usage des pronoms personnels et relatifs français ne correspond pas toujours à celui du turc. Ainsi, «as-tu vu Cécile?» - Oui, je l'ai vue». Tandis qu'en turc, la réponse ne contient pas de pronom personnel. Quant aux pronoms relatifs, le turc n'a que qui et que. Ex. :

- 6- «il y a des personnes ... sont polis ...» (absence de pronom relatif)
- 20- «un personne ...n'est pas poli?» (même faute)
- 12- «les gens ne préfèrent pas visiter les musées et monuments qui ont les billets très chères.» (biletleri pahali olan). En bon français «les gens n'aiment pas visiter les musées et les monuments dont les billets sont chers». (usage fautif du pronom relatif)
- 18- «j'ai... apporté après un jour» pour «je l'ai apporté après un jour...»
- 4- «...je pose un question (à qqn) je ... dis directement merci.» (absence de pronom personnel)
- 21- «ils frappent les gens autour d'eux. Ils ...insultent tous les temps» Le pronom COD «les» est omis.
- 14- «donner quelque chose à leur...» pour «leur donner quelque chose.
- 41- «je dois se lever plutôt» pour «me».
- 48- «comme vous ... savez, ...» répond à la tournure turque «bildiğiniz gibi», où manque le pronom COD.
- 52- «comme vous ... savez, il y a 100 employés ...» (même faute)
- 50- «ils pourront retourner chez leur» (pour «eux»)
- 54- «il y'a meme des employés qui ne mangent pas au temps du midi. Et celle-ci baisse la motivation ...» (pour «cela»)

Nous notons dans la même copie la phrase suivante : (2) «nous ne disons pas une chose à eux». Ici l'élève a calqué la syntaxe turque sur le français. Ce qui l'a empêché de trouver la bonne syntaxe : «nous ne leur disons rien».

4. Les prépositions : En français et en turc, la transitivité des verbes n'est pas pareille. Ainsi un verbe français peut être transitif direct lorsque son correspondant turc est transitif indirect et vice versa. Ce qui crée la confusion chez les apprenants. En outre, le turc place la marque de la préposition à la fin du mot : *eve*, *evden*, *evde* (à la maison, de la maison, dans la maison). Tandis qu'en français, la préposition est un mot indépendant. Pour cela l'apprenant turc la néglige souvent. Ex :

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013

- 4- «à cet jour, c'est un vrai problème» pour «de nos jours»
- 5- «dans ce temps_il y a des problèmes entre les parents et entre les jeunes» pour «bugünlerde».
- 6- «dans nos jours généralement, les jeunes ne sont pas polis, mais...» pour; «de nos jours»
- 24- «tu dois avoir respect à_nous!» (pour nous)
- 31- «j'ai commencé de parler avec eux» (à parler)
- 35- «je pense que politesse est important dans nos jours» *günümüzde*
- 52- «une cuisine-salle dans premier étage de bâtiment» pour; «au premier étage du bâtiment»
- 41- «je dois se lever plutôt et sortir à la maison immédiatement pour être à l'heure» pour «de la maison»
- 51- «monsieur, chez notre entreprise, il n'y a aucune place ...» pour «dans notre entreprise»
- 51- «notre entreprise est ... 20km à Versailles» pour «à 20km de Versaille»
- 46- «... aller quelque part a déjeuner ...» pour; «pour déjeuner»
- 48- «En ... représentant ... mes collegues, je vous prie d'installer une cuisine-salle à manger» pour; «en tant que représentant de mes collègues»
- 49- «entre 13h et 15h à l'après midi»
- 52- «en ... autres terms, on ne peut pas manger ...» pour; «en d'autres termes»
- 53- «bien sur qu'il y a ... autres avantages ...», «on a assez ... place», «un personnel fait ... l'économie», «l'efficacité et le communication sont du bon qualité à leur departement»
- 54- «on n'a pas mal ... moyen»
- 9- «mes parents se sont fâchés à moi» (pour «de moi») (Cette erreur a été engendrée par la différence syntaxique du verbe «se fâcher» face à son correspondant turc; «kızmak» Ce dernier s'emploie avec «à» : Exemple : «Annesine kızdı». Tandis que le verbe français «se fâcher» est suivie de la préposition «de».
- 19- «Quand ils nous fâchent». Cette erreur est emmenée par la tournure turque : «bize kızdıkları zaman».
- 10- «Quand nous sommes allés ma grand-mère». La chute de «chez» peut s'expliquer par l'absence apparente de cette préposition en turc, mais dans la copie il devait être remplacée au moins par «à» («büyükanneme gittiğimizde»).
- 17- «il faut qu'on est... la place de rendez-vous, au minimum 5 mn avant. La dernière expression «au moins cinq minutes avant» est calquée sur le turc : «en az beş dakika önce». En outre la préposition «à» a disparu avant «la place», et le subjonctif est remplacé par l'indicatif.
- 17-«quand on entre... une reunion, une cour etc...». absence /chute / disparition de la préposition «dans».
- 18- « la femme qui travaille... la bibliothèque...» absence de «à»
- 20- «j'ai été poli ...un personne» (à l'égard de), «il y a beaucoup ... jeunes» (de)

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013



7- «on doit donner notre places ...des personnes comme ça» manque de préposition. Et veut dire ; böyle insanlara yerimizi vermeliyiz.

17-«Toujours, quand j'entre (...) une place» (bir yere girdiğimde) ,

23- «j'ai répondu ... les questions...» (aux)

«quand j'entre ... un market» (dans)

45- « il n'a pas assez ... choix pour chaque jour» (de)

46- «vous pouvez profiter ... notre energie» (de)

50- «l'installation ... une salle à manger» (d')

54- «alors que nos chèques-déjeuners s'élève a paine ...9 euros par jour» (manque de «à»)

3- «je m'intéresse des musées» (aux)

19- «on peut parvenir (...) ce qu'on veut» (pour «à ce qu'on veut»)

18- «les règles ... politesse» correspond en turc à «nezaket/görgü kuralları». La préposition «de» se cache dans la dernière lettre de l'expression «kuralları». Pour cela la préposition n'a pas trouvé de place dans la phrase française.

19- «être très polis aux grands» (calqué sur le turc : büyüklere (au lieu de «à l'égard des grands») et «quelque chose...impolis» (d')

19- «on ne doit pas agir... nos familles et nos profs comme nos amis», (La chute de la préposition «avec» : Lorsque deux mots turcs sont coordonnés par «et» souvent la préposition suit seulement le deuxième mot. Ex : «annem ve kardeşimle tatile çıktım». En français l'usage veut que la préposition accompagne chacun des deux mots. Ex : J'ai voyagé avec mon frère et avec ma mère».

19- «on doit être polis aux nos amis aussi» (au lieu de «avec»)

43- «je vous prie d'agréer l'expression à mes remerciements» (de)

52- «En ... autre terms, ...» (d')

5.1. L'accord du sujet pluriel avec son verbe : («les enfants sont arrivés»- «çocuklar geldi») L'accord du verbe avec le sujet obéit à des règles différentes dans les deux langues. En français le verbe s'accorde toujours en genre et en nombre avec son sujet. Tandis qu'en turc si le sujet au pluriel est exprimé, le verbe reste au singulier. Ex : «çocuklar geldi». Mais si le sujet pluriel ne figure pas dans les locutions, et alors il est censé être remplacé par un pronom absent, dans ce cas, le verbe porte la marque de pluriel. Ex : «geldiler» équivaut à «ils/elles sont venu(e)s». Cette différence entre le français et le turc a engendré de nombreuses fautes de français où aucune règle ne semble être retenue :

12- «il peut y avoir les gens qui ne veut pas visiter les musées»

«ces gens va être mecontent»

14- «ils devient.. poli..»

16- «...ils ne téléphone pas ses parents».

42- «Autres entreprises était bien toujours», «Autres entreprises avait ouvert la cuisine-salle à manger déjà»

24- «mais certains jeunes ne font pas comme ça» Le verbe s'est accordé en genre et en nombre avec son sujet, mais d'une manière fort maladroite.

47- «toutes mes collègues perdent beaucoup de temps»

48- «beaucoup de mes collègues y pense», «Ils sont attachés de cette lettre»

50- «tout le monde mangera dans la même lieu»

51- «certains employeurs s'organisent de presser l'entreprise pour augmenter les salaires»

52- «E 50 va être adéquate par un employé»

80- « deux élèves changent leurs écoles »

«Le nombre de ces personnes diminue» peut être en turc de deux façons : soit «bu kişilerin sayısı azalıyor» (forme proche du français), soit «bu kişilerin sayıları azalıyor». Ce dernier procédé est propre au turc. C'est ainsi que une copie nous a présenté cette phrase : (6) «...le nombre de ces personnes diminue.»

5.2. Le problème de transitivité: Quand un apprenant turc travaille sur une traduction du turc en français, il doit accorder une attention spéciale au problème de la transitivité, tant pour le transitif direct que le transitif indirect— et dans ce cas, le bon choix de la préposition-, le verbe pronominal, etc. La confusion de ce point engendre de nombreuses erreurs. Ex : «regarder» direct en français et indirect en turc. De même «frapper quelqu'un» direct en français et indirect en turc «birine vurmak». Par contre «birine yardım etmek» en turc trouve son équivalent français «aider quelqu'un» direct. Par exemple:

9- «C'est le sujet que j'ai voulu parler» (dont)

15- «l'environnement que la jeune vit...» (pour «où»). «Yaşadığı yer» se traduit littéralement «l'environnement qu'elle vit» En français il faut dire; «l'environnement où elle vit». C'est un problème de transitivité.

Ex. 12- «l'économie de notre ville va... améliorer» v. pronominal.

4- «je fais attention d'habiller poliment» L'absence du pronom avant le verbe habiller est inspiré par le turc «giyinmek». L'adverbe «poliment» a été construit à partir du substantif «politesse» et non de l'adjectif «poli» comme il se doit.

16- «je... dispute avec mes amis» v. pronominal

«ils... fâchent à ses parents » v. pronominal

Le verbe pronominal français, qui ne correspond pas toujours au turc, induit souvent les élèves en erreur. Lorsque en français le pronominal se construit avec deux pronoms de la même personne (je me, tu te...) la caractéristique du pronominal turc est la lettre «n» placée à la fin du radical : «laver» = «yıkamak», «se laver» = «yıkanamak»). Quant au pronominal de réciprocité en français, il a son correspondant turc par exemple, «selamlaşmak» (se saluer), «kucaklaşmak» (s'embrasser), «bakışmak» (se regarder mutuellement), etc.

5.3. L'emploi de la préposition dans les verbes transitifs indirects: Le français connaît des verbes «transitifs» et «intransitifs», des «transitifs directs» et des «transitifs indirects». Les premiers n'ont pas de compléments d'objets. Les transitifs indirects s'emploient avec un «complément d'objets indirect» et le transitif direct avec un «complément d'objet direct». Certains verbes n'ont pas de sens sans objet. C'est la différence avec le circonstanciel qui ajoute une circonstance à l'action qui est déjà exprimée. La différence entre le français et le turc, c'est la

différence entre le «transitif d'objet direct et indirect. Ex : «A ve B buluşular ve sorunları konuşular» c'est direct et «A et B se sont retrouvé et ont parlé des problèmes» c'est indirect.

Un verbe transitif : il est mort (préposition pas nécessaire)

Transitif indirect (avec COI)

Transitif direct (avec COD)

Les verbes intransitifs mis à part, les transitifs directs / indirects changent entre le français et le turc.

Il n'y a pas de règle pour l'emploi de la préposition. Elle est commandée par l'usage : compter sur quelqu'un ; s'adresser à quelqu'un ; parler à / de / avec quelqu'un / de quelque chose. Ce phénomène constitue un véritable casse-tête pour les étrangers qui étudient le français. Ex :

23- «je l'ai montré comment on peut faire ce type de question» (pour; «je lui ai montré»)

26- «quand mes parents me demandent de leur aider, j'accepte et je leur aide» (pour : «les»)

29- «j'ai rencontré avec des impolitesse autour de moi» La préposition «avec» est déroutante dans cette phrase. Mais elle s'explique par la tournure turc «nezaketsizlikle karşılaşmak»

33-«regarder à les yeux de personne quand vous parle, aide les personnes s'il a besoin» (en turc «C'est la tournure turque «birinin gözlerine bakmak», et «birine yardım etmek» qui a engendré cette erreur).

42- «je pense que vous pouvez aider à nous»

52- «si vous décidez à installer une cuisine-salle ...» (pour «d'installer»)

5.4- L'accord des temps et des modes: Le chapitre du verbe est peut être la partie la plus importante de la grammaire tant turque que française. D'autre part le traitement du verbe a peu de points commun aux deux langues. Pour cela, il est normal que nos apprenants turcs habitués aux prescriptions qui régissent le verbe en turc, se trouvent déroutés face aux temps et aux modes. Ainsi par exemple, la notion de «şimdiki zaman», par opposition à «geniş zaman», -fondamentale dans l'usage-, fait défaut dans la langue française. Par ailleurs, le chapitre des verbes irréguliers français, source de tracas, tant pour les francophones que pour les étrangers, n'a pas de correspondant en turc. Tous les verbes turcs obéissent à la même règle de conjugaison. En effet la langue turque ne connaît généralement point d'exceptions aux règles des noms et des verbes.

17- «il faut qu'on est... la place de rendez-vous, au minimum 5 mn avant» pour «il faut qu'on soit à la place...»

7- : «Je ne peux pas trouver un lieu pour assier» lieu=yer, plus loin : «Vieille dame a demandé si elle assiait au lieu de jeune homme» Le verbe français «s'asseoir» est toujours pronominal, tandis que le verbe correspondant turc «oturmak» ne l'est pas. Ceci étant, l'apprenant turc a calqué le verbe français sur son équivalent turc et a forgé le verbe «assier» et «elle assiait». Il a voulu dire «un siège pour m'asseoir». L'expression turque «oturacak bir yer bulamamak» lui a inspiré le mot «lieu» au lieu de «siège». Plus loin on lit «au lieu de» pour «à la place de».

25- «ils ne sont pas arriver à l'heure à la service»

26- «Aujourd'hui, dites merci, bon soir, bonjour, faites ce que nos parents nous demandent sont les critère d'être polis»

27- «je veux dire que les règles nous faites très respectifs»

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013

16- «ils sortent au dehors»

Il arrive souvent que nos apprenants utilisent l'auxiliaire de conjugaison «avoir», au lieu de «être». Ex :

30- «quand ils ont venu à l'école», «quand ils ont allé à l'extérieur...», «Quand ils (les ados) ont venu à l'école...»

36- «quand j'ai fâché ou bien quand je pense mes notes...»

20- «ma mère me dise toujours»

41- «vous savez sans doute qu'on ne puisse pas déjeuner sur notre lieu de travail...»

44- «Nous somme faim beaucoup» (çok açız), «Nous étions faime toujours» (hep çok açtık), «Vous devez faire les possibilités afin que les emplois font les jobs, en aimant dans cet entreprise» (pour «afin que les employés fassent leur travail»...)

23- «...ces choses sont aidé le dialogue». Faute étonnante où le verbe être a remplacé l'auxiliaire «avoir». La même erreur figure dans l'exemple suivant :

22- «j'avais avec ma meilleur ami, on sortait...» pour «en iyi arkadaşımıydım...», «avoir» au lieu de «être»)

43- «je vous en prie installeriez un cuisine a manger pour ...» (faute de conjugaison)

48- «quelque collègues aient eu mal a l'estomac a cause de cette fast food qu'ils aient mangé» (même faute)

53- «c'est impossible q'un personnel fait l'économie» (faute de mode)

54- «grace à celles-ci le temps que nous passions dans l'entreprise est bien confortable et nous sommes bien motivés au travail jusqu'à midi» (pour «nous passons»), «je regrets du perdre du temps chaque jour» (pour «regrette»).

6. L'ordre des mots: À l'origine, quand le français portait des désinences marquant sa fonction grammaticale, l'ordre des mots dans la phrase était libre et servait surtout à marquer les nuances. Au fil du temps, les désinences ont disparu et les mots ont reçu une place fixe dans la phrase française qui se présente généralement ainsi: sujet – verbe – COD – COI (par contre, le complément circonstanciel n'a pas une place déterminée).

Par contre, en turc une phrase simple comportant les quatre éléments de base de la phrase se présente comme sujet + COI + COD + verbe : «Çocuk (enfant) annesine (à sa mère) bir demet çiçek (un bouquet de fleurs) verdi (a donné)». On constate que le verbe a été rejeté à la fin de la phrase et le complément indirect a précédé le complément direct. Les apprenants turcs sont souvent désorientés par l'ordre des mots dans la phrase française qui ne suit pas le même ordre dans la phrase turque. Ex:

4- «trois jours avant, une fille qui posé «quel heure est-il» à moi» = (üç gün önce bana «saat kaç (diye) soran bir kız»). Nous voudrions analyser en détail cette erreur. Le complément circonstanciel de temps «trois jours avant» a été calqué sur «üç gün önce». «soran bir kız» est devenu «Une fille qui posé», «quelle heure est-il?» correspond à «saat kaç?», et «à moi» est égal à «bana». On constate que tous les éléments de la phrase française ont retrouvé leur correspondant exact en turc, mais l'ordre de la phrase française n'a pas été respecté. Pour cela la phrase est presque incompréhensible.

7- : «une semaine avant» : en turc il n'y a pas de différence entre « avant » et « il y a ».

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013



40- «Les adultes toujours critiquent (pour, les adultes critiquent toujours), mais je toujours remercie à tout le monde» (mais toujours je remercie tout le monde)

28- «Je fait les demandes de mes parent toujours» (pour: j'exécute toujours les ordres de mes parents).

37- «Cher mes ami»

35- «je respecte quelques règles toujours» (l'adverbe «toujours doit accompagner le verbe).

48- «20 E pour un normal déjeuner», «un profitable investissement»

49- «en second lieu, vous bien savez que»

50- «je peux le vous exposer» pour «je peux vous l'exposer»

51- «dernière samedi soir» (geçen cumartesi aksamı), «comme vous bien savez», «d'ailleurs, dernière année, vous avez interdit ...»

53- «il reste un heure a lui»

59- « dans la dernière dix ans »

62- « la crise économique existe dans l'entière du monde »

69- « ce vais être une super expérience »

67- « un importante experience pour nous »

81- « je suis allee a l'Espagne dernier semaine », « une echange scolaire derniere annee »

7. Les expressions figées: Chaque langue utilise des formes que l'usage a figées mais qui paraissent incompatibles avec la sémantique autant qu'avec la syntaxe. En français, ces formes sont classées dans la catégorie des «solécismes» (mot latin signifiant des formes auxquelles on est habitué). Passées telles quelles dans une autre langue, ces expressions figées s'appellent italianisme, arabisme, etc. et ne font pas toujours parti du système linguistique dans lequel elles immigreront. Ainsi l'expression française «comment vas-tu?» est perçue par l'étudiant turc sous la forme dénotative : «nasıl gidiyorsun?». La réponse possible «je vais à pied» (yaya gidiyorum).

La tournure française «s'adresser à quelqu'un pour informations» correspond en turc à «Başvurmak» qui signifie littéralement (et métaphoriquement) «frapper la tête». On ne devine pas, sous ce mot l'expression «proposer une demande», «s'adresser à...», etc.

Une autre forme figée turque «Üç aşağı, beş yukarı», (trois en bas, cinq en haut) signifie «approximativement!»

L'expression française «chercher à comprendre» correspond en turc, d'une manière bizarre, à «anlamaya çalışmak» qui se traduit littéralement par «travailler pour comprendre». Ceci a introduit quelques élèves à écrire; (1) «vous travaillez pour comprendre les jeunes» et (24b) «je travaille d'être polie» où «travailler» remplace «chercher à».

Ce n'est pas sans un petit sourire que nous avons lu la phrase suivante : (7) «les jeunes ne viennent pas au lieu à l'heure. Ils viennent 15 minutes après, à cause de ça, le programme changeant, il continue 15 minutes derrier». C'est un ramassis de fautes, toutes suggérées par l'usage turc appliqué en français. La dernière tournure étonnerait un lecteur qui ignore le turc. Elle correspond à «15 dakika arkadan/geriden gelir».

«Traverser la rue» peut se rendre en turc par «yolu (karşıdan karşıya) geçmek». Le verbe «geçmek» a inspiré un élève à écrire : (7) «il a pu passer la route».

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013

L'analyse de la faute suivante est mal aisée : (15) «on dit que fermer notre téléphone portable». D'abord on a préféré employer «que» pour obéir à l'usage français «on dit que...». Bien plus «fermer» s'est imposé sous l'influence du turc «telefonu kapatmak» et le verbe «éteindre a été oublié / omis.

25- «je regarde à ses yeux très méchant et il sont compris». La première partie de la phrase prête à confusion. L'adjectif «méchant» n'a aucun rapport avec «ses yeux» mais plutôt avec «mes regards». Cette expression maladroite équivaut en français correct à «je lui lance des regards sévères». D'autre part l'adjectif possessif est mal employé «ses yeux» au lieu de «leurs yeux». La deuxième partie de la phrase aurait dû être «ils ont compris» et non «il [sic] sont compris».

26- «Les adolescents de nos jours sont capables d'être polis mais à cause de leur idée mélangé, ils ne peuvent pas... être». L'adjectif «mélangé», absolument inattendu en français, a été suggéré par l'expression turque «kafası karışık».

28- «ils entrent directement dans le cour, c'est très faux». Le choix de l'adjectif «faux» qui sonne mal en français est suggéré par le turc : «bu çok yanlış» (doğrudan derse giriyorlar, bu çok yanlış).

29- «...la comparaison de la politesse d'aujourd'hui et l'ancien» : Pareillement l'adjectif «ancien» rend l'adjectif turc «eski». La politesse d'autrefois se rend en turc par «eski terbiye (anlayışı)». Pour cela «eski» été traduit littéralement par «ancien».

29- «pour protéger notre politesse.». Les verbes «protéger», «préserver», «garder» n'ont qu'un seul équivalent en turc : «korumak».

29- «est-ce que vos enfants dire «merci ma mère, mon père, à la fin de manger». Cette faute est la traduction fidèle du turc «yemekten sonra».

41- «je ne peux pas faire (prendre) mon petite déjeuner» est calqué sur l'expression turque «kahvaltımı yapamıyorum».

«Par exemple les matins (pour; «le matin») je dis bonjour...» (suggéré par «sabahları günaydın derim»).

53- «si les collègues mangent leur repas ensemble, cela developpe...» pour «prennent », «on va regarder les difficultés d'une cuisine-salle». Cette faute est suggérée par la tournure turque : «sorunlara bakmak».

54- «cette situation n'est plus valable au temps du midi». Cette erreur est inspirée par «öğle vakti».

8. Autres facteurs

8.1. L'influence de l'anglais: Certains étudiants cherchent à acquérir le français après avoir étudié l'anglais. Il leur arrive souvent d'appliquer au français leur connaissance de l'anglais. Ainsi nous avons souvent noté «je dire bonjour» pour «I say good morning» La forme anglaise de l'infinitif (to say) utilisé normalement dans la conjugaison de l'indicatif présent. Ex :

22- «...et tjrs je lui dis «bonjour» après je dire il dit aussi, (...)»⁴

15- «je dire bonjour...»

25- «je dire bonjour, merci»

⁴ Comme certains de nos apprenants de français savent déjà l'anglais, ils sont exposés à déformer le français sous l'influence de l'anglais. Ex : «to say» = «dire», «I say» = «je dire».

-
- 20- «j'ai tenir la porte à qqn, j'ai dire bonjour...»
- 51- « gracie à cette idée, l'entreprise gagner du temps»
- 52- « on vous remercier pour votre attention»
- 29- « est-ce que vos enfants dire «merci ma mère, mon père», «je dire toujours bonjour», «je tenir la porte».
- 59- « je finaliser cette lettre »
- 67- « j'aime vivre et studier »
- 69- « j'ecrire une lettre »
- 71- « j'ai fait des amis qui venir aux Etats-Unis »
- 75- « n'oublier pas, vous allez gagner... »,
- 66- «vous étudier dans une bonne universite dans NY, vous obtenir une bonne salaire », « donc, je offrir »
- 77- « j'ai apprendre les choses », « ils ont parler »
- 12- « le coûtes des entrances des musées »
- 34-« un exemple de impolitesse »
- 48- « adress = Çankaya /Ankara»
- 60- «je trouve votre idea magnifique »
- 66- « une bonne salaire dans votre job »
- 70- « pourquoi pas applier à cette projet »
- 72- « nous pouvons visiter de museum de Louvre »
- 75- « contacter avec l'office d'éducation »
- 74- « c'est magnifique pour self-confiance »
- 81- « cette project prepare eleves », « grace a la technology », il y a beaucoup d'adventagages de cette projet ».
- 8.2. Tournures maladroites:
- 5- «quelquese temps polis, quelques temps méchant...» (pour «tantôt... tantôt»)
- 6- «les adultes critiquent le manque de politesse des nous. (pour «notre manque de politesse»)
- 7- «Les jeunes ne disent pas aussi merci.» (pour «non plus»). On sait qu'en turc il n'y a pas de distinction entre moi aussi et moi non plus.
- 15- «je aussi n'aime pas les personnes ...» (pour, «moi non plus, je n'aime pas les personnes ...»)
- 30- «Aujourd'hui, plus ados sont très mechante et fâché». Cette phrase aurait dû être : «De nos jours, plusieurs adolescents sont coléreux».
- 34- «pour moi parler avec une volume très haut dans les personnes est un exemple de impolitesse». Cette phrase nécessite plusieurs remarques : «avec une volume très haut» veut dire «à haute voix», «dans les personnes» pour «en société» .
-

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013



36- «Alors la politesse est une chose très bien, Vous gagnez les personnes.», «on peut gagner les autres personnes». L'expression turque «insan kazanmak» a suggéré à l'étudiant «gagner les personnes» au lieu de «s'attirer l'amitié des gens».

37- «La politesse est une chose important mais on fait attention notre politesse quelque temps». Cette tournure maladroite voudrait dire «on cherche quelque fois à être poli».

44- «nous étions triste beaucoup pour cette raison habituellement». Cette phrase particulièrement maladroite comporte d'abord une faute d'orthographe dans l'imparfait du verbe «être», l'attribut «triste» n'est pas accordé, l'adverbe «beaucoup» doit être remplacé par «très» et précéder «triste». «Pour cette raison habituellement» doit être remplacé par «naturellement» et figurer en tête de la phrase, qui devient ainsi : «Naturellement nous étions très tristes».

CONCLUSION

L'observation et l'analyse des erreurs commises par les apprenants turcs aux niveaux DELF B1-B2 nous ont permis de comprendre qu'aucune erreur n'est sans raison valable et que la plupart des erreurs sont partagées par plusieurs apprenants. Cela est sans aucun doute dû aux différences entre le français et le turc, puisqu'il s'agit dans toutes les copies des apprenants turcs. Ce qui montre que les erreurs provenant de la différence entre les compétences langagières personnelles sont moindres par rapport aux erreurs dues à la différence entre les deux langues en tant que systèmes.

A la fin de notre analyse, les points communs que nous avons obtenus sont les suivants:

Les apprenants turcs confondent l'article féminin et l'article masculin surtout pour les noms abstraits et non-animés : ex. la temps, le politique, une quartier, etc. Bien que ces erreurs relèvent de l'absence d'article en turc, certains apprenants n'ont pas appris d'une manière systématique que quelques suffixes aident à la détermination de l'article. Par ailleurs, pour les noms animés et humains il doit y avoir moins de difficulté ; certaines erreurs en la matière semblent donc être plutôt personnelles : Ex: une garçon. (v. 1.1.)

- La confusion des articles est parfois accompagnée de la confusion du genre de l'adjectif. Ex. une monde meilleur. (v. 1.1.)

- Dans les copies, nombreux sont les noms sans article : (-) politesse, (-) café, (-) salle. (v. 1.2.)

- Les apprenants confondent très souvent l'article défini-indéfini et l'article partitif. Ex. Economiser l'argent ; Il faut avoir d'argent. Quant à la phrase négative, ils ont aussi du mal à trouver la bonne forme : Ex. Il n'y a pas un problème. (v. 1.3.)

- Du fait qu'en turc l'adjectif est un mot invariable, les apprenants turcs ont des difficultés dans l'accord des adjectifs avec le nom : ex. années précédents, la situation actuel, votre employés, ce lettre, cette projet. (v. 2)

- Dans les copies, nous avons également observé que certains apprenants omettent parfois le pronom relatif : ex. Il y a des personnes (-) sont polis. Cette erreur doit être plutôt personnelle puisqu'il existe en turc les pronoms relatifs qui et que (et pas où et dont).

- Nous avons aussi observé assez souvent l'omission du pronom personnel due à l'absence de celui-ci en turc. Ex : j'ai ...apporté après un jour , je...dit directement merci (v.3)

Comme la transitivité des verbes n'est pas identique en turc et en français, les apprenants turcs ont ainsi du mal lors du choix de prépositions. Ex. j'ai commencé de parler avec eux , tu dois avoir respect à nous, on n'a pas mal ... moyen (v.3)

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013



Du fait qu'en turc quand le sujet au pluriel est exprimé, le verbe reste au singulier, l'apprenant néglige souvent l'accord du verbe à son sujet. Ex: ces gens va être mécontent, ils ne téléphone pas ses parents. (v.5.1.)

La transitivité différente en turc (regarder direct en français et indirect en turc) induit l'apprenant dans l'erreur. Ex: enviroment que la jeune vit, l'économie de nôtre ville va ... améliorer. (v.5.2.)

La différence d'emploi de la préposition dans les verbes intransitifs indirects introduit des erreurs de choix de pronom personnel. Ex: vous décidez à installer une cuisine-salle, je l'ai montré comment on peut faire. (v.5.3.)

Enfin, l'anglais, seconde langue de certains de nos apprenants, les entraîne dans l'erreur. Ex: je dire toujours merci, j'ai tenir la porte à qqn, le coûtes des entrances des musées (v.8.1.

De ce qui précède, il est aisé de constater l'écart énorme qui sépare les syntaxes turque et française. Nous ne doutons pas que nos collègues, professeurs de FLE, attirent l'attention de leurs étudiants sur les dangers qui les attendent tout au long de l'apprentissage de cette langue. Il reste toutefois une difficulté que les apprenants doivent surmonter. Celle-ci consiste à sortir de la structure linguistique de la langue maternelle, pour acquérir l'automatisme du génie de la langue française. Cette opération est difficile à réaliser et rares sont les étudiants qui la réussissent. Pour cela, il est indispensable de prendre des mesures supplémentaires pour être totalement «envahi» par la langue étrangère. Une fois conscient des différences de la langue cible, nos collègues auront à cœur de pousser les étudiants à profiter, entre autres, des activités -visant à améliorer les quatre compétences langagières- offertes par de nombreux sites sur la toile. Il va de soi que «l'enseignant doit absolument tenir compte des connaissances antérieures de l'apprenant» (Cry-Germain 1998 : 110). Cela dit, il serait préférable que l'enseignant domine non seulement la langue cible, mais aussi la première langue des apprenants afin qu'il puisse les aider mieux dans leur tâche, à détecter et à surmonter les difficultés causés par leurs connaissances antérieures.

REFERENCES

- ATAÇ, NURULLAH, Okuruma Mektuplar, Prospero ile Caliban, Yapı Kredi Yayınları 1160 Edebiyat - 308, 1.baskı Varlık,1958, Varlık, İstanbul: Mart 2007
- ATAÇ, NURULLAH, Karalama Defteri, Ararken, YKY İstanbul: Nisan 1998
- BESSE, HENRI & PORQUIER, REMY, Grammaires et Didactiques des Langues, LAL Hatier / Didier, France: 1991
- BESSE, HENRI - PORQUIER, REMY Grammaire et didactique des langues, Hatier-Credif «LAL», Paris: 1984
- BOSWORTH, C.E. and the late M. S. ASSIMOV, M.S. (Editeurs) History of Civilisations of Central Asia vol. IV, Unesco Publishing Quétigny. France: 2000
- COURTILLON, JANINE, Elaborer un Cours de FLE, Hachette, Paris : 2003.
- CRY, PAUL - GERMAIN, CLAUDE Les Stratégies d'Apprentissage, CLE Int. Paris : 1998.
- TARDIF, JACQUES, Pour un Enseignement Stratégique : l'apport de la psychologie cognitive, Les Editions Logiques, Montréal : 1992
- TREWISE, ANNE, « Réflexion, réflexivité et acquisition des langues », 1996, AILE, no. 8 dans Castelletti, Véronique, La langue maternelle en classe de langue étrangère, CLE international / HER, Paris : 2001.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013





TÜRK MODERNLEŞMESİNDE SPOR: TANZİMAT'TAN ERKEN CUMHURİYET'E*

*Mert Kerem ZELYURT***

ÖZET

Bu incelemede Türk modernleşmesinde sporun geçirdiği kurumsal değişimin unsurları ve yönü irdelenmeye çalışılmış, Türkiye’de modern sporun kurumlaşma süreci 3 safhaya ayrılmıştır. Osmanlı’da geleneksel güreş ve spor tekkelerinin Tanzimat’a gidilen süreçte tasfiye edildiği görülmektedir. Gelenegin çözölmeye başladığı, laikleşmenin hızlandığı Tanzimat döneminin sonlarına doğru, batılı bir spor olan cımnastik dalının, dönemin modern okullarına ve eğitim sistemine entegre olarak Fransız etkisiyle Osmanlı toplumuna girdiği görülür. Bu aşama, sporda batılılaşma etkisinin ilk işaretlerinin de görüldüğü, sporda modernleşmenin birinci safhasıdır. 20. yy başlarında futbolun Türkiye’ye İngilizler eliyle sokulmasından sonra Türklerin de bir süre sonra hızla İstanbul’la sınırlı olarak kulüpleşme ve ligleşme sürecine girmeleri, sporda modernleşmenin ikinci safhasını oluşturmaktadır; bu safhada sporun beden eğitimi ve cımnastik denkleminde bağımsızlaşarak futbolla kitleselleştiği, hızla kurumlaşmaya başladığı, belirgin göstergeler olarak ortaya çıkmaktadır. 1920’li yılların başlamasıyla beraber Türkiye İdman Cemiyetleri İttifakı’nın (TİCİ) kurulması ise Üçüncü safhayı oluşturur. Bu safha artık, tek sporlu futbola dayalı kurumlaşmadan çok sporlu kurumlaşmaya; İstanbul’daki sınırlılıktan tüm Türkiye’ye ulaşma çabalarına; kozmopolit ve futbola dayalı dağınık yapıdan ülkede tek söz sahibi merkezi-milli bir spor örgütüne; ülke yüzeyine genişlemiş bürokratik-rasyonel bir yapıya denk gelmektedir. 1936 yılında Türk Spor Kurumu’na (TSK) geçiş ise Kemalist devletin modernleşmesini tamamlayan spora da radikal bir tarzda el koyma kararıdır. Bu uygulama korporatist devlet politikasını yansıtır.

Anahtar Kelimeler: Modern Spor, Tanzimat, Futbol, Modernleşme, Kemalizm, Türkiye İdman Cemiyetleri İttifakı (TİCİ)

*Bu makale Crosscheck sistemi tarafından taranmış ve bu sistem sonuçlarına göre orijinal bir makale olduğu tespit edilmiştir.

** Dr. İstanbul Gençlik Hizmetleri ve Spor İl Müdürlüğü, El-mek: k.zelyurt@gmail.com

SPORT IN TURKISH MODERNIZATION: FROM REFORM TO EARLY REPUBLIC

ABSTRACT

In this investigation, it is tried to explicate the elements and direction of institutional change that sport has undergone in Turkish modernization, the process of institutionalization of modern sports is divided into three phases. In the process of reform (Tanzimat) it is seen that traditional wrestling and sport tekkes in Ottoman were liquidated. Towards the end of the period of the reform (Tanzimat) that tradition began to disintegrate, secularisation accelerated, gymnastics which is a western sport branch entered Ottoman society by the effect of french through integrating into modern schools of the era and education system. This phase is the first phase of modernization in sport which first signs of the effect of westernization in sport was also seen. In the early 20th century after football was inserted to Turkey by the hand of English, Turks as well after a period of time quickly taking the process of foundation of clubs and leagues limited to İstanbul forms the second phase of modernization of sport; in this phase massification of sport via football by gaining independence from physical education and gymnastics equation, quickly turning into institution were emerged as distinctive indicators. With the starting of 1920s the establishment of Union of Turkish Training Association (TICI) in case forms the third phase. This phase anymore, correspond to multi sports institutionalization more than a single sport institutionalization based on football; efforts to reach all of Turkey from the limitation in İstanbul; a central-national sport organization which is the sole arbiter in the country from cosmopolitan and desultory structure based on football; a bureaucratic - rational structure enlarged the surface of the country. In 1936 to get through Turkish Sport Association (TSK) is a radical style confiscation of Kemalist state also on sport which completed its modernization. This practice reflects the corporatist state policy.

Key words: Modern Sport, Reform (Tanzimat), Football, Modernization, Kemalism, Union of Turkish Training Association (TICI)

1.Giriş

Günümüz 21. yy'ında dünya, hızlı toplumsal değişmelere tanık olmaktadır. Bu değişme sürecine kaynaklık eden değişkenler bilim, rasyonelleşme ve bu iki bileşenin doğal bir sonucu olarak teknolojidir. Günümüz dünyası kimi sosyologlarca, post modern olarak nitelenir. Bu kavramlaştırma, bize, süregelen değişimin artık modern ötesi ya da sonrası bir noktaya taşınmasıyla ilgili tartışmaları da hatırlatır. Bununla birlikte dünyadaki hızlı toplumsal değişmelerin çeşitli bölgelere ve ülkelere göre bariz farklılıklar gösterdiği görülürken, bu farklılık algısının kendisi başlı başına bir sorunsalın temelini teşkil eder. Bu, daha çok Batı Medeniyeti'yle dünyanın geri kalanı arasındaki; daha da açıklıkla söyleyecek olursak, Doğu toplumları ve Batı toplumları arasındaki çelişkidir. Bilimsel devrimler, aydınlanma süreci ve sonrasında sanayi devrimini tamamlamış Batı, gelişmiş toplum modeli olarak geleneksel ya da gelişmekte olan doğu toplumları için örnek oluşturmakta; "Batı" toplum modeli; ulaşılması; bunu gerçekleştirmek için de öykünme

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013



yoluyla tekrar edilmesi gereken bir örnek-model olarak imkan sunmaktadır. Batı imgesi, gelişmemiş ve gelişen toplumlar için “Modern” olanı temsil etmektedir.

Türkiye'deki modernleşme süreci ise, 19. yy Osmanlı toplumunda başlayan, günümüze kadar tartışılmalı olan iki asırlık bir “Batılılaşma” sorunsalı olarak ortaya çıkmaktadır. Batılılaşma ifadesinden de anlaşılacağı üzere bu süreç, batıya benzeme, batının çeşitli toplumsal ve yapısal unsurlarına haiz olma çabasını yansıtır. 19.yy'da askeri sistemlerden, maliyeye, eğitimden kültür hayatına kadar uzanan geniş bir yelpazeyi kapsayan reformlar dizisi, bugün “Spor” olarak adlandırdığımız fiziksel uğraşların dönüşümüne kadar uzanacak bir düzeyde toplum hayatına yeni bir form vermeye çalışacaktır. Araştırmanın asıl konusunu teşkil eden sorunsal, modern spor'un 19 yy Osmanlı toplumuna girişinden Cumhuriyete kadar uzanan modernleşme sürecinde yaşadığı toplumsal dönüşümdür.

Çalışmanın başlığının, Tanzimat ve Erken Cumhuriyet arasındaki dönemle sınırlandırılmasının nedeni ise; sporun modernleşme sürecinin Tanzimat'la başlayıp Erken Cumhuriyet döneminin ilerleyişiyle tamamlanmış görünmesidir. “*Spor, Türk Modernleşmesi sürecinde nasıl ve ne yönde bir değişim geçirmiştir?*” sorusu, bu araştırmanın sorusunu teşkil etmektedir. Bu çalışmada, bugünün Modern sporu, başka bir deyişle Batı'dan ithal edilmiş spor olgusu, 19 yy'da Türkiye'ye girmeye başlamasından Erken Cumhuriyet Dönemi'ne uzanan modernleşme sürecinin bir yansıtıcı kurumsal değişimi olarak sorunsallaştırılacaktır. Spor, Türkiye'de modernleşme sürecindeki yansımaları, yani modernite sürecini bir imkan olarak farklı bir kurumsal bağlamda görebilmek açısından incelenecektir.

2. Modernlik, Modernleşme ve Türk Modernleşmesi

“Modernlik” kavramı, Türkiye'de gündelik hayatın sosyolojisinde çok kullanılan bir ifade olmasına karşın, dünyada üç asra yakın bir sürecin aslı sorunlarından birini teşkil eder. Modernlik kavramına basit bir tanımla giriş yapacak olursak, “Modernlik, on yedinci yüzyılda Avrupa'da başlayan ve sonraları neredeyse bütün dünyayı etkisi altına alan toplumsal yaşam ve örgütlenme biçimlerine işaret eder” (Giddens, 2010:9).

Berman (2012:28), modern hayatın kaynaklarını; bilimsel keşifler, sanayileşme, demografik altüst oluşlar, kentleşme, insanları ve toplumları birbirine bağlayan kitle iletişim sistemleri, bürokratik ulus devletler, egemen güçlere karşı kitlesel toplumsal hareketler, kapitalist dünya pazarı olarak açıklar. Touraine'a (2012:26) göre, “Modernlikle en güçlü bir biçimde özdeşleştiği anda Batı düşüncesinin özelliği, akılcılığa tanınan temel rolden daha geniş bir fikre, *akılcı bir toplum* fikrine geçmeyi istemiş olmasında yatar; ve o *akılcı toplum*da akıl yalnızca bilimsel ve teknik etkinliği yönetmekle kalmaz, insanların yönetimini ve nesnelerin yönetimini de elinde tutar”. Kısaca ifade edilecek olursa, modernliğin temel karakteristiğinin “Akılcılık” olduğu, Modern Toplum'un ise hayatın her alanında akılcı bir örgütlenmeye gitmiş bir toplum modeli olduğu söylenebilir. “Modernlik fikri toplumun merkezindeki Tanrı'nın yerine bilimi koyarak, dinsel inançlara-en iyi olasılıkla- ancak özel yaşam dahilinde bir yer bırakır” (Touraine, 2012:26). Modernliğin bu boyutu ise, dinin ya da uhrevi yöntemlerin toplumsal hayattan çekilmesi ya da marjinalleşmesiyle ilgilidir. Weber'in ifadesiyle kapitalist batı'nın temsil ettiği “Modernlik”, *büyükün bozulması*'dır (Cuff vd, 2013:66).

Modernleşmenin parametrelerinin iktisadi, toplumsal ve politik parametrelerden oluştuğu; iktisadi parametrenin kapitalizme dayanan üretim biçimi, toplumsal parametrenin “cemaat”(Gemeinschaft) tipi toplumsal yapıdan “cemiyet”(Gesellschaft) tipi olan bir toplumsal yapıya dönüşüm¹, politik parametrenin “ulus devlet” olduğu görülmektedir (Yavuz, 2013: 175-

¹ Ayrıntılı bilgi için Bkz. Tönnies, Ferdinand (2005). *Şehir ve Cemiyet içinde “Gemeinschaft ve Gesellschaft”*. Yay Haz: Ahmet Aydoğan, İz Yayıncılık, 2. Baskı, İstanbul.

176). Modernleşmenin, Osmanlı – Türk tarihselliğinde kendi içinden doğal bir süreç olarak gelişmemesi ise, bugüne kadar yansıyan bir takım tartışmalara sebep olmaktadır. Türkiye, Tanzimat döneminden bu yana yapılan art arda gelen reformlarla batılılaşmakta, modernleşmektedir. Ancak bu süreç beraberinde, modernleşme ya da yöntemleri benimsenen batı'nın toplumsal gelişme yöntemlerinin uygulanmasının, Müslüman Osmanlı ya da sonrasında Türkiye toplumu için uygun olmadığına yönelik düşünceleri içeren bir literatür ortaya çıkarmıştır. Yavuz'a göre (2013:183), "Osmanlı toplumunda modernleşme, batılı anlamdaki modernleşmeden farklıdır, çünkü Türk modernleşmesinde söz konusu olan "aktarmacı" bir tavidir. Modernleşme adı altında krizler yaşanması, Türk modernleşmesinin belli bir tarihsel ve toplumsal gelişme, kapitalistleşme sürecinden geçmemiş olmasından dolayıdır". Batıya özgü metotlarla yola koyulan Türk Modernleşmesi'ni Tanzimat reformlarından Cumhuriyet dönemine uzanan zaman dilimindeki siyasal ve toplumsal örgütlenmede rasyonelleşme, bürokratikleşme, sekülerleşme ve idari biçimlerin merkezileşmesi süreci olarak yorumlayabiliriz.

3. Modernlik ve Spor İlişkisi: "Modern Spor" un Kuramlaştırılması

Modern sporların, Büyük Britanya ve Amerika'da Sanayi Devrimi sürecinde ortaya çıktığı görülmektedir. 19. yy'dan 20 yy'a giden süreçte oluşan Modern Spor ile Modern öncesi ya da geleneksel sporlarla arasındaki fark; kurallarla ve sayısal ölçülerle sınırlanmış, savaş amacı ve dinden soyutlanmış, sadece erkek cinsiyetine özgülükten kadın toplumsal bağlamına da taşınarak cinsiyet eşitsizliğini aşmış olmasıdır. Sporun rasyonelleşmesi kuralları düzenleyen, yarışmacı aktiviteler organize eden, kendi politikalarını oluşturan spora özgü bürokratik örgütlerin ortaya çıkmasını sağladı. Sporun gelişimi, çoğunlukla üst toplumsal sınıflarda başlayarak, alt sınıflara yayılmaya başladı. Bunun nedeniyse, üst sınıfların para ve zamana sahip olması; buna karşın alt sınıflarda ikisinin de bulunmamasıydı (McComb, 2004: 31,33).

Bugünün küresel düzeyde metalaşmış olan modern spor olgusunun temellerinin 19. yy'da İngiltere ve Amerika tarafından atıldığı görülmektedir. Spor dallarının çoğunun dünyaya batıdan yayılması, modern spor olgusuna "Batı Merkezli" (Eurocentric) bir özellik atfeder (McComb, 2004:33). Gutmann (1978) tarafından kuramlaştırılan, modern spora giden süreçteki tarihsel analize dayanan aşağıdaki tablo, modern sporun geçmişteki spor aktivitelerinden ayrılan özelliklerini anlamak açısından açıklayıcı olacaktır.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013



Tablo 1: Örgütlü Oyunlar, Yarışmalar ve Spor Aktivitelerinin Tarihsel Karşılaştırması²

Karakteristik	Yunan Oyunları ve Yarışmaları (1000 MÖ-100 MÖ)	Roma'da Spor Olayları (100 MÖ-500 MS)	Ortaçağ Oyunları ve Turnuvaları	Rönesans ve Aydınlanma Çağı Oyunları ve Spor Aktiviteleri	Modern Sporlar
Sekülerizm	Evet&Hayır	Evet&Hayır	Evet&Hayır	Evet&Hayır	Evet
Eşitlik	Evet&Hayır	Evet&Hayır	Hayır	Evet&Hayır	Evet
Uzmanlaşma	Evet	Evet	Hayır	Evet&Hayır	Evet
Rasyonelleşme (Aklileştirme)	Evet	Evet	Hayır	Hayır	Evet
Bürokratikleşme	Evet&Hayır	Evet	Hayır	Hayır	Evet
Nicelleşme (Sayısallaşma)	Hayır	Evet	Hayır	Evet&Hayır	Evet
Rekorlaşma (Rekorun önem kazanması)	Hayır	Evet	Hayır	Evet&Hayır	Evet

Gutmann'ın ortaya koyduğu tarihsel spor kavramlaştırmasında Modern sporun, önceki dönemde bir arada görülmeyen 7 karakteristiğe sahip olduğu görülmektedir. Bunlar tabloda da görüldüğü gibi Sekülerizm, Eşitlik, Uzmanlaşma, Rasyonelleşme, Bürokratikleşme, Sayısallaşma, Rekorlaşma özellikleridir (Coakley, 1999:80-81). “Modern Spor” olgusu; 19. yy'dan 20. yy'a giden süreçte gelişmiş sanayi ülkeleri olan İngiltere ve Amerika'da endüstri devrimine koşut olarak ortaya çıkan; kurumlaşmış, toplumsal farklılaşmaya uğramış (çeşitlenmiş), resmi kurallara bağlanmış, ticari değer kazanmaya başlamış, bilimselleşmiş, ulusal ve uluslar arası ağlara bağlanmış, matematikleşmiş, kendisine katılım gösteren insan unsurunu ayrıma tabi tutup uzmanlaşmış, kendi hukukunu oluşturmuş, hiyerarşik-bürokratik örgütlerle yönetilen spor anlayışını içermektedir. Aşağıda bulunan bir diğer tablo da, 19 yy'da hızla sanayileşen Amerikan toplumunda, sporun modern öncesinden moderne doğru geçirdiği evrimi anlatmaktadır.

Tablo 2: Modern öncesi ve Modern İdeal Spor Türlerinin Karakteristikleri (Adelman'dan aktaran Mechikoff ve Estes, 2006:251)

	<i>Modern Öncesi Spor</i>	<i>Modern Spor</i>
Organizasyon	Doğrudan ve dolaylı olarak bireyler tarafından düzenlenen Yarışmalar(Düzensiz ve gayri resmi düzenlemeler)	Resmi; yerel, bölgesel ve ulusal düzeyde kurumsal olarak farklılaşmış organizasyon.
Kurallar	Basit, yazılı olmayan, yerel alışkanlık ve geleneklere dayalı; bir bölgeden diğerine değişen.	Resmi, standartlaşmış, yazılı; Rasyonel, şartlara uygun olarak planlanmış ve organizasyonel araçlarla yasallık kazanmış.
Yarışma	Ulusal düzeyden ziyade sadece yerel olarak anlam kazanmış.	Ulusal, uluslar arası ve yerel yarışmalar eklenmiş; ulusal ve uluslar arası bilinirlik olanağına sahip.
Rol Farklılaşması	Katılımcılar arasında düşük; oynama ve izleme arasındaki	Katılımcılar arasında Yüksek; Uzmanlar-

² Bu tablo, Gutmann'ın, Modern Sporlara giden süreci analiz eden tarihsel spor kavramlaştırmasının (1978), Jay Coakley tarafından yeniden uyarlanmış halidir. Rönesans ve Aydınlanma dönemi Coakley tarafından uyarlanmıştır. Ayrıntılı bilgi için Bkz. Gutmann, Allen (1978). *From Ritual to Record: The Nature of Modern Sports*. New York: Columbia University Press. Coakley, Jay J. (1998). *Sport in Society*, McGraw-Hill Companies, Sixth Edition, United States of America, s.81.

	ayrımın düşük olması	Profesyonellerin ortaya çıkması, oynama ve izleme arasında katı ayrımların olması.
Kamuyu bilgilendirme	Sınırlı, yerel ve sözlü.	Ulusal yayın yapan spor dergilerinde olduğu gibi yerel gazetelerde düzenli bilgilendirme; uzmanlaşmış dergi ve kılavuzların olması
İstatistik ve Rekorlar	Yok	Düzenli bir temelde yayınlanan ve korunan; başarının ölçüsü olduğu düşünülen; ulusal örgütlerce onaylanan rekorlar.

Modern sporun temel karakteristiğinin bürokratikleşme ve rasyonelleşme olduğu göze çarpmaktadır. Bürokratikleşme sürecinin, rasyonelleşmenin hem sebebi hem sonucu olduğu; rasyonelleşmeyle bürokratikleşmenin koşut bir sürece denk geldiği görülmektedir. Modern sporun temel unsuru olan bürokratikleşmenin etkisini daha da büyütecek olduğumuzda; nicelleşme, sekülerleşme, uzmanlaşma, formalleşme (resmileşme), rol farklılaşması ya da uzmanlaşma sürecini de beslediği söylenebilir. Öyle ki, “Yönetim alanında tercih, sadece bürokrasi ile amatörlük arasında yapılabilir” (Weber, 2008:50-51) ifadesiyle Weber, modern ya da profesyonel yönetim sürecini bürokrasiyle eş tutmakta, bürokrasiyi en rasyonel yönetim biçimi olarak görmektedir. Modern batı devletinin gelişimindeki temel unsurun bürokrasi olduğunu vurgulayan Weber’e (2008:50) göre, “Tüm alanlardaki kuruluşlarda modern örgütlenme biçiminin gelişmesi, bürokratik yönetimin gelişimi ve sürekli genişlemesinden başka bir şey değildir. Kilise, devlet, ordular, siyasal partiler, iktisadi işletmeler, her tür görüşü desteklemek üzere kurulmuş örgütler, özel dernekler, kulüpler ve daha birçoğu için bu doğrudur”. Türkiye’de modern sporun oluşum sürecinde de, bu oluşuma eşlik eden yaygın formal-bürokratik örgütsel yapıların oluşumu göze çarparacaktır.

4. Tanzimat Dönemi’nde Batılı Sporların Girişi: Geleneğin Çözülmesi ve Sekülerleşme

1839’da, uluslar arası reel politik durumun bir gereği olarak ilan edilen Tanzimat Fermanı’yla gelen can ve mal güvenliği ilkesiyle Türkiye’de demokratik uygulamaların belki de ilk önemli adımı atılırken, Osmanlı devleti, gerek güç kaybı gerek Balkanlarda kontrolünü kaybetmeye başladığı toprakların verdiği endişeyle yüzünü batıya çevirmiş; bu hızlı gerileyişi önlemek için askeri ve idari reformlarla yeni bir siyasal-toplumsal organizasyonun adımlarını atmaya başlamıştı. İmparatorluğun yabancı unsurlarına yönelik hakların genişlemesiyle başlayan süreç; bürokratik yapıyı güçlendiren bir devlet organizasyonu, toplum hayatına nüfuz eden yeni idari ve eğitimsel uygulamalar, bunların yanı sıra yeni bir edebiyat anlayışını da beraberinde getirmekteydi. Kısa bir deyişle, Osmanlı Toplumu top yekun bir “Yenileşme” sürecine girmiş oluyordu. Tanzimat döneminin ortalarından sonra gazetelerin hızla ortaya çıktığı ve Batıya özgü bir edebi tür olan “Roman”ın ülkeye giriş yaptığı bir dönemde toplumsal hayatın bir başka bağlamı olan fiziksel hareket kültürü ya da çağdaş dünyaya özgü deyişle “spor kültürü”nün mutlak bir değişime uğrayacak olması kaçınılmaz bir sonuç olacaktır. Öyle ki bu süreç Osmanlı toplumunda, bünyesinde geleneksellik barındıran ata sporu “Güreş”i de etkileyecektir. “...Osmanlı döneminin ortalarından hayli sonlarına kadar da dinsel tekke ve vakıfların bünyesinde örgütlenen spor, Türkiye’de, Tanzimat Batıcılığının etkisiyle, genel eğitim düzeninin bir parçası olarak laikleşti” (Fişek, 1985:42).

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013



Tanzimat reformlarının ana özelliklerinden birisi yönetimde “merkeziyetçilik” olgusunun güçlenmesidir. 19. yüzyılda Osmanlı İmparatorluğu’nda egemen olan merkeziyetçi devlet felsefesi hakim olmuş, modernleşme; bürokratik örgütlerin büyümesine neden olmuştur. Devlet faaliyetlerinde ihtisaslaşma meydana gelmekte; merkezi hükümet bu dönemde sanayiden eğitime kadar hayatın her alanını düzenlemektedir (Ortaylı, 2007:91). Modernleşmeye koşut gelişen merkezileşme sürecinin, devlet ve toplum hayatının her alanına sirayet eden bir durum arz ettiği görülmektedir. Bu konu Osmanlı sportif yapıları için de hayati bir konuyu teşkil eder. Yerel gelenekten beslenen fiziksel hareket kültürünün tasfiyesi sürecinde merkeziyetçi yönetim anlayışı, bir bakıma anahtar bir rol oynamaktadır. “19. yüzyılda Osmanlı İmparatorluğu geleneksel devlet tipinden modern merkeziyetçi devlet tipine geçiş sürecini yaşamaktaydı. Merkeziyetçi reformları yürütenler, imparatorluk tarihinin aydın mutlakiyetçileriydi. Merkeziyetçilik orduda, idarenin diğer şubelerinde yaygın bir biçimde görülmektedir” (Ortaylı, 2009:141). İdari anlamda merkeziyetçi reformların eğitim alanına yansımaları, imparatorluğun spor programında da bir takım değişiklikler yaratacaktır. 1868 yılında eğitimde batıya açılmanın simgesi haline gelen ve öğretmenlerinin tümü Fransa’dan getirtilen Mekteb-i Sultani’nin öğretmen kadrosundaki Fransız Beden Eğitimi Öğretmeni M. Cürel’in, modern sporları ülkemize sokan ilk kişi olması ve cimnastiği mecburi ders olarak koydurması (Atabeyoğlu, 1991:24-26), batılı sporların ülkeye girişiyle sporun modern eğitim programına bağlanarak merkezileşmeye başladığının işareti. Türkiye’de sporun merkezileşmesinin Tanzimat dönemi’yle başlaması, Türk modernleşme atılımlarının başladığı tanzimatla, “spor” arasındaki tarihsel karşılaşmanın doğal bir sonucudur.

Bu süreçte gelenekten beslenen pehlivanlık sisteminin de çözülmeye başladığı görülecektir. Tanzimat sonrası gelişmelerdeki merkeziyetçi reformlar, beraberinde gelişen laikleşme süreciyle, din tekkeleri ve spor tekkelerinin işlevleri azalacaktır (Fişek, 1985:37). Bu durum, Osmanlı toplumunun spor hayatında da yerelden ulusala, gelenekten modernliğe giden yolun başlangıcı olacaktır. Modernleşme sürecinde spor tekkelerinin işlevlerinin çözülmeye başlaması, bu süreci anlama açısından da bir imkan sunmaktadır. Tekkeler, geleneksel yapıyı temsil eden; bir başka deyişle modern olmayan yapılardır. Kahraman (1995:189-190), Güreşçiler Tekkesi’nin ilk olarak Bursa’da, Orhan Gazi döneminde yapıldığını; ilk kuruldukları dönemde bu tekkelerin şeyh, halife ve usta güreşçilerden oluşan unsurlarıyla tarikat tekkesi görünümü arz ettiğini belirtmekle beraber bu tekkelerin tarikat tekkeleriyle hiçbir ilgisinin olmadığını vurgular. Güreş Tekkeleri’nin çağımızda açılan güreş okullarının aynısı olarak kaydeden bu görüş, Pehlivan tekkelerine dinsel bir içerik atfeden Fişek’in görüşüne göre, tekkelere daha seküler bir içerik atfeden bir görüştür. Dinsellik-sekülerlik boyutunu bir kenara bırakacak olursak, es geçilemeyecek bir nokta; pehlivan tekkeleri’nin eski düzeni ve geleneksel olanı temsil ettiğidir.

Atabeyoğlu (2000:18), II. Mahmut’un yeniçeri ocağı ve yeniçerilerin bağlı oldukları Bektaşî Tekke’leriyle birlikte Pehlivan tekkelerini de kaldırdığını belirtir. Bu bilgiyi temel alırsak, 450 yıllık bir geleneği temsil eden yeniçerilik sistemi ve bağlı olduğu tekkelerle beraber Pehlivan Tekkelerinin de kalkması; 19 yy’da II. Mahmut’la başlayan modernleşme sürecinin ve yeni düzene geçişin bir yansıması, geleneğin çözülmesi sürecinin bir değişkeni olarak nitelenebilir.

19. yy’da Osmanlı ülkesinde Tanzimat reformlarının etkisiyle yönetimde merkezileşme eğilimin güçlendiği, bu dönemde güçlenen bürokrasinin aynı zamanda bir laikleşme sürecini de getirdiği görülmektedir. 19 yy, aynı zamanda Osmanlı İmparatorluğunun ulus devlet olma yolunda hızlı değişimler geçirdiği bir asırdır. “Milli devlet, öteden beri sultan-kral ve bürokrasiden oluşan ve vergilendirme vs. yetkilerini tekelinde tutan ve devlet olarak tanınan idare kadrosunun kendine daha geniş bir insani temel aramasından doğmuştur. Türkler açısından bu dönem, yani milli devlete geçiş 1839’da başlamış fakat asıl hızını Osmanlılığın yeni bir kimlik olarak ortaya çıkmasından, yani 1856’dan sonra atılmıştır” (Karpaz, 2011:51-52). Tanzimat döneminin sporunda gelenekten

modernliğe, dinselikten sekülerliğe giden batılılaşma sürecinin ortaya çıkardığı yeni kurumsal değişimler Fişek'in anlatımıyla açıklık kazanmaktadır:

Militarist Avrupa'dan Osmanlı okullarına 'Jahn-Amoros cimmastikleri' ithal edildi, daha sonraki yıllarda Doğu'nun geleneksel 'teke tek mücadele' sporlarının yerini 'alafranga' takım sporları aldı. Kendi kendini yönetme gelenek ve alışkanlığı olmayan toplumların sporlarına özgü himayeci-otoriter örgütlenme biçimleri bırakıldı, Batı'nın özyönetimci 'kulüp' modeli benimsendi. Özetle, Tanzimat Batıcılığı, Osmanlı'nın yerleşik spor kurumlarını yeni dönemin koşullarına uyarlamak yerine, eskiyle hiç ilgileri olmayan yeni yapılar çıkardı ortaya...(Fişek, 1985:36).

Tanzimatla beraber gelen bir batılı spor olan cimmastik branşının, batı tarzı eğitim veren bir okulun kuruluşuyla beraber girmesi, yeni spor anlayışının Osmanlı eğitim atılımlarının bir parçası olduğunu da göstermektedir. Fişek'in (1985:44)de belirttiği gibi Tanzimat dönemi spor anlayışında Fransız modelini ithal etmişti. "Tanzimat, yani devletin Batılı nizamlarla yapılanması olarak bilinen liberal reformlar, Fransızca'dan çevrilen birçok idari kanunun uygulanmasından ibaretti. Tanzimat'ı ilan eden temel belge, Tanzimat Fermanı, bir bakıma yeminle pekiştirilmiş değiştirilmez Fransız anayasasını andıran bir temel kanun niteliğini taşıyordu" (İnalçık, 2013:320). Türkiye'ye Modern sporun girişinde Fransız etkisi, sporun modernleşmesi sürecinde kaydedilmesi gereken önemli bir husus, ilk safhayı başlatan bir unsurdur.

Tanzimat Dönemiyle beraber hızlanan modernleşme atılımlarında Osmanlı fiziksel hareket kültürünün dönüşümünde iki önemli sacayağının olduğunu kaydetmenin gerekli olduğu görülmektedir. Geleneksel şeyh-mürit hiyerarşisi ve yerel bir himayecilikle(hami-mahmi düzeni) idare olunan pehlivan tekkelerinin Tanzimat döneminde okullara giren batılı sporlarla (özellikle cimmastik) çözülmeye başlaması bunlardan biridir. 1869 yılında çıkarılan Maarif-i Umumiye Nizamnamesi'yle cimmastik derslerinin ortaokullara (rüştiye) da konmasıyla, sporun laikleşme süreci, beden eğitimi ve biçimsel eğitimin bir parçası olarak hızlanacaktır (Fişek, 1985:43). Osmanlı toplumunda sporun laikleşme sürecini hızlandıran unsurların Tanzimat merkezîyetçiliği, bürokratik örgütlenme ve böylelikle yerel gelenekten kopma olduğu görülmektedir. Bu süreç aslında Osmanlı Spor anlayışında bir anlamda yerelden uluslar arasılığı giden yolun başlangıcıdır. Bir diğeri ise okullara giren bu akrobasi cimmastiklerinin, yani okullardaki beden eğitimi faaliyetlerinin, sporu kitlelerle ilk kez bütünleştirmeye başlayan futbolun ülkeye girişiyle çözülmeye başlamasıdır. Spor; cimmastik-beden eğitimi denkleminde bağımsızlaşarak, futbolla özdeşleşerek, artık okul bahçelerinden açık alanlara taşınarak (Fişek, 1985:47-49), kendi modernleşmesinin ikinci safhasına geçiş yapmaktadır.

Modern sporların, Osmanlı'daki spor tekkelerinin çözülmeye başlamasıyla Türkiye'ye girişinden bu yana sporda yaşanan 'batılılaşma' süreci, bir takım eleştirilere de maruz kalmaktadır. Modern Spor'u bir "modernite projesi" olarak konumlandıran Amman'ın (2012:29) da belirttiği gibi karakucak ya da yağlı güreş'in oluşan geleneksel güreşin yerini grekoromen ya da serbest güreşin alması; günümüz spor kulüplerinin spor tekkelerinin devamı olmaması "zayıf tarihsellik" durumunu ortaya çıkarmaktadır. Kendi kültürel kaynaklarından ziyade batıya özgü kültür değerlerini daha çok aktarmacı bir tavırla benimseme durumunun ortaya çıkardığı bir sonuçtur. Göle'ye (2008:169) göre "...Batı-dışı toplumların tarihsel güzergahları, toplumsal muhayyileleri, politik kurumları, bilim anlayışları Batı'nın yörüngesinde yol almıştır. Batı-dışı toplumların ortak özelliği Batı modernliğine olan bu bağımlılıklarıdır. İster sömürgeciliğin zorlaması altında, ister gönüllü modernizasyon aracılığıyla, bu toplumların tarihi Batı'nın izdüşümünde yeniden yazılmıştır. Zayıf tarihsellik, nitekim bu bağımlılığı, ekonomik ilişkilerin ötesinde

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013



kavramsallaştırmayı amaçlamıştır; Batı bağımlılığının toplumsal muhayyile ve toplumsal eylem üzerindeki izdüşümünü tasvir edebilir”. Böylelikle tarihin ana çizgisinin belirleyicisi “Batı” olmakta, batı dışı ülkeler de batı merkezli tarihselliğin bağımlı değişkeni durumuna düşmektedirler. Batı modernitesinin, sporda da evrensel bir bağlamı kaplaması, Türkiye ya da batı dışı ülkeleri sporda da zayıf tarihselliğe itmektedir.

5. Türkiye’de Modern Futbol ve Jön Türk Devrimi

Günümüz futbolunun anavatanının İngiltere olduğu ve yine İngilizler kanalıyla dünya ülkelerine ulaştığı görülmektedir. 1846 yılında Cambridge Üniversitesi kurallarıyla “rugby” den ayrılan futbol, 1863’te on iki İngiliz kulübünün Londra’da imzaladığı bir anlaşmayla yavaş yavaş bugünkü durumuna yaklaşır. Sahanın sınırlarından taç atışına vs. futbol kurallarına İngilizler karar verirler (Galeano, 2008:45-47). Ortaçağda Fransa’da da futbolun “soul” adıyla rugby’ye benzer itiş kakışlı bir oyun olarak oynandığı, şehirlerde neden olduğu kavga ve huzursuzluk ortamı yüzünden bizzat İngiltere kralı ve resmi makamlarınca yasaklandığı görülmektedir (Stemmler, 2000:25-30). 19. yy’da modern futbol kurallarının İngiltere’de oluştuğu da hesaba katıldığında, bugünün modern futbolunun İngiltere tarihselliğine özgü olduğu görülmektedir.

Futbolun küresel dolaşıma girmesinde de baş rolü İngilizler oynamıştır. “Futbolun yayılmasını sağlayanlar, dünyadaki İngiliz ekonomik yayılımının aktörleridir. Gemiciler, 1874’te Botafogo’da, Brezilya plajlarında ya da on yıl sonra Marsilya ve Portekiz’de meraklı gözler altında futbol oynamaktadırlar” (Wahl, 2005:30). Türkiye’de futbolun ilk oynandığı kentlere bakıldığında ticaretin merkezi konuma gelmiş iki büyük liman kenti olduğu göze çarpmaktadır. Stemmler (2000:103), İngiltere’deki ileri sanayileşme düzeyi sayesinde futbolun başka ülkelere yayılabildiğini belirtmektedir.

Türkiye’de futbolun önce İzmir’de Bornova semtinde sonra İstanbul Kadıköy’de tütün ve pamuk ticaretiyle uğraşan İngilizler tarafından oynandığı görülmektedir (Atabeyoğlu, 2002:44). 1900’lerin başında Türkiye’ye yabancılar kanalıyla gelen bir spor dalı, Türk spor kültüründe radikal denebilecek bir değişime yol açacaktır. Bu devirde zorunlu olarak belirtilmesi gereken bir değişken ise “istibdat rejimi” olarak adlandırılan dönemdir. II. Abdülhamit dönemi yoğun basın sansürü uygulandığı, mizah ve karikatürün yasak olduğu, hafiyelik sisteminin etkin olduğu ve jurnallerin asılsız dahi olsa jurnalcilerin ödüllendirildiği bir dönemdir (Akşin, 2009:46). Kuşkulu bir kişiliğe sahip olduğu belirtilen Sultan II. Abdülhamit’i, seleflerinden Sultan Abdülaziz’in aslında intihar etmeyip hürriyet yanlılarınca tutulmuş Cezayirli Mustafa Pehlivan katledildiğine inandırmaları; II. Abdülhamit’in pehlivanları önce saraydaki iç hizmet görevlerinden, sonrasında İstanbul’dan uzaklaştırmasını ve taht şehrinde güreşleri yasaklamasını sağlamıştı (Atabeyoğlu, 1991:27). Dönemin spor hayatına da darbe vuran bu kuşkulu bakışın egemen olduğu bu devirde her türlü toplanma eylemi sakınca arz etmektedir. Futbol da toplanma gerektiren ve kalabalık bir oyuncu kadrosuyla açık alanda oynanan bir oyun olması nedeniyle tehlikeli bir oyundur. Futbolun ülkeye giriş yaptığı ilk safhalarda, futbol oynayanların cezalandırıldığı görülmektedir. “Her türlü cemiyet yasak, üç kişinin bir araya gelmesi bile yasaktı. Abdülhamit’in gözde komiseri Zaptiye Celal de bu emre uyarak, ne Mekteb-i Sultani’nin bahçesinde, ne de Mahmut Baba Türbesi’nde top koşturmak isteyen gençlere göz açtıyordu” (Doğan, 1989:27). Öyle ki, bir görüşe göre; “Futbol oynamak için bir araya gelen gençler, padişahın anlayışına göre örgüt kurmuş oluyorlardı ki bu Bekirağa’nın soğuk, loş ve işkence kokan izbe zindanlarında çürümek anlamına geliyordu” (Meydan, 2006:26). İlk Türk futbol kulübünün adının “Black Stockings” (Siyah Çoraplılar) olması, takımı kuran Fuat Hüsnü’nün “Boby” takma adıyla sahaya çıkması; futbolun yasaklı dönemini anlamak açısından da önem arz eder. Takımın adının İngilizce olması sayesinde, İngilizlere tanınan imtiyazdan yararlanılacak; rejimin zaptiyelerine böylelikle yakalanmaktan kurtulma imkanı doğacaktır. Hiçyılmaz’ın anlatımı durumu anlamak açısından açıklayıcıdır:

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/ 12 Fall 2013

Bahriye zabitlerinden Hüsnü Paşazade Fuat Efendi, hem saçının şeklini, hem de adını değiştirip sahaya çıkmış, Komiser Celal ve tayfalarına “Şu İngiliz amma da yaman adam ha” dedirtmişti. Fuat Hüsnü ki, Kadıköy’e gelene kadar hayli ayak bilemişti. Reşat Danyal’la beraber siyah çorap ve kırmızı forma ile Siyah Çoraplılar Futbol Kulübü’nde (Black Stockings Football Club) top koşturan Fuat Hüsnü, jurnali yiyince formasını da çıkarmak zorunda kaldı (Hiçyılmaz:12).

Türkiye’ye futbolun girişinde irdelenmesi gereken bir unsur da, futbolun bir önceki dönem, yani Tanzimat dönemi sporunda olduğu gibi, yine dönemin modern okullarında okuyanlar tarafından oynanmaya başlanmasıdır. Bu dönemde eğitimin modern kesimine girebilmenin daha çok reformcu resmi görevliler ve bürokraside görevli kişilerin çocukları için çok daha kolay bir iş olduğu (Mardin, 2012a:55) göz önüne alındığında, futbolun ülkeye imparatorluğun bürokratik elit sınıfını temsil edenler kanalıyla yerleştiği görülmektedir. Çoğunlukla Mekteb-i Sultani’li gençlerden oluştuğu belirtilen Black Stockings futbol takımında çok iyi İngilizce bilen Bahriye mektepli Fuat Hüsnü, Rıza Tevfik, Reşat Danyal gibi kişilerin oyuncu olduğu (Yıldız, 1979:286) düşünüldüğünde, imparatorluk elitlerinin modern futbolda da kurucu rol üstlendiği belirginleşmektedir. Bu noktada aydınlar sınıfı, aldıkları batı tipi modern eğitimin de etkisiyle, 20. yy başlarından itibaren Osmanlı toplumunda fiziksel hareket kültürüyle modernleşme arasındaki köprüyü, ikinci aşamada futbolla kurmuş olacaktırlar.

Futbolun iyice yasaklı dönemi olan 1900’lerin başından sonra İstanbul’da üç kulübün art arda kurulduğu görülür. Bu kulüplerin kuruluşunun yine II. Abdülhamit rejimine rastlaması ise bu yasağın kalktığı izlenimini bırakmaktadır. Ancak durumun aslı böyle olmamakla beraber; İstanbul’da kurulan Beşiktaş, Galatasaray ve Fenerbahçe kulüplerinin kuruluşlarının özel bir duruma sahne olduğu görülmektedir. 1903 yılında Serencebey semtinde Beşiktaş Bereket Jimnastik Kulübü ismiyle kurulan ilk Türk kulübünün, bir saray görevlisi olan Osman Paşa’nın konağında kurulduğu; bu kulüpte güreş, boks, barfiks, paralel, cimnastik ve halter gibi branşların tatbik edildiği; antrenman sonrasında hafiyeler tarafından alıkonup Hasan Paşa Karakolu’na götürülen gençlerin nüfuzlu bir kişi olan Seryaver Mehmet Paşa tarafından karakoldan tahliye ettirildiği; sonrasında Osmanpaşa oğulları tarafından kulübün adının bir spor akademisi hüviyetine bürünüp “Osmanlı Beşiktaş Terbiye-i Bedeniye Mektebi” olarak değiştirilerek, futbola olumsuz bakan II. Abdülhamit’ten güreş, boks, aletli cimnastik ve halter gibi sporların yapılması ve konunun herkesçe duyulmaması şartıyla izin alındığı ileri sürülmektedir (Somalı, 1989:46-47). Bu kulübün kuruluşunda, isminden de anlaşılacağı gibi, futbolun haricindeki cimnastik ve diğer kalabalık oyuncu kadrosu gerektirmeyen bireysel sporların öne çıkmasının etkili olduğu düşünülebilir. Somalı’nın (1989:47) belirttiği gibi, kulübe bu dönemde saraya mensup kişilerin bu sportif oluşum içinde yer alması sarayın kulübün faaliyetlerine daha ılımlı bakmasını sağlamaktadır.

Galatasaray kulübünün kuruluşuna baktığımızda yine benzer unsurların göze çarptığını görmekteyiz. Fişek (1985:63-64), Galatasaray’ın, yabancı kulüpler tarafından teşkil olunan İstanbul Futbol Birliği’ne 1905-1906 sezonunda bir beşinci üye olarak katılmasına sarayın ses çıkarmamasını, bu okulun Tanzimat sonrasında, saraya üst düzey görevli yetiştiren Enderun Mektebi’nin yerini almasıyla açıklamaktadır. Futbol ligine ilk katılan Türk kulübü olan bu kulübün özellikle saraya yakın olmanın getirdiği belirgin avantajlardan yararlandığı görülmektedir. Kısa bir süre sonra 1907 yılında Fenerbahçe kulübü’nün kurulması ise, futbol liglerinde Galatasaray’ın yaptığı öncülüğün teşvikiyle (Atabeyoğlu, 1991:52) açıklanabilir. Fenerbahçe’nin kuruluşunun da istibdat dönemine, dönemin sonuna denk gelmesi; Beşiktaş’ın kurulması ve ardından Galatasaray’ın İFB ligine dahi katılabilemesinden de çıkarsanabilecek bir denetiminde gevşeme

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013



sürecinin başlamasını; belki de Abdülhamit rejiminin futbola karşı olumsuz tutumunun azalmaya başlamasını da akla getirebilmektedir. Bu 3 İstanbul kulübünün, Türk Spor'u'nun kurucu unsurları olduğu görülmektedir.

1900'lerin başlangıcıyla beraber artık futbolla özdeşleşen spor hayatındaki en büyük atılım II. Meşrutiyet, başka bir deyişle İttihat Terakki Devrimi'yle olacaktır. 1908 23 Temmuz'da 1876 Anayasası'nın yeniden yürürlüğe girmesiyle başlayan dönem, sporun, okulların arka bahçelerinden çayırlara özgürce taşındığı bir dönem oldu. Bu dönem yarışmacı sporun başladığı, 1912 Stockholm'de düzenlenen Olimpiyat oyunlarına ilk kez sporcu gönderildiği, futbolun en popüler spor haline geldiği ve izci gruplarının oluşturulduğu bir dönemdir (Ahmad, 2009:44). Futbol artık bu dönemden itibaren, Türklerin birincil sporu olarak öne çıkmaya başlamaktadır. Stone (2011:147), İttihat ve Terakki iktidarında futbolun patlama yaptığını belirtir.

Bugün dünyada tatbik edilen modern spor branşlarının Türkiye'ye 1900 yılından itibaren girdiği görülmektedir. Kriket, patentli hokey, çim hokeyi, patinaj gibi farklı spor branşları ve ilk izcilik örgütü olan Osmanlı Keşşafı Cemiyeti'nin kuruluşunun II. Meşrutiyet dönemine rastlaması (Hiçyılmaz, 1974:133-136), Osmanlı toplumunda modern sporun çeşitlenerek kurumlaşması süreciyle yeni dönemin getirdiği özgürlük ortamı arasındaki koşutluğu da sergilemektedir. Jön Türkler dönemi; yani II. Meşrutiyet devri için, Türkiye'de spor olgusunu modernite bağlamına taşıyan esas dönem demek yerinde olacaktır.

6. Modern Bir Spor Örgütü Olarak Türkiye İdman Cemiyetleri İttifakına Giderken: Rasyonelleşme, Bürokratikleşme, Millileşme

Türkiye'de yarışmacı spora yönelik, lig organizasyonunu içeren ilk spor örgütünün 1903 yılında futbola dayanan, yabancılar tarafından kurulan İstanbul Futbol Birliği adında 4 takımlı bir oluşum olduğunu görüyoruz. Bu durum, Türkiye'de sporun örgütsel bir bağlama taşınması aşamasında da "Batı" unsurunun etkili olduğunu göstermektedir. Bu futbol liginin ulusal, ülke çapına yayılmış bir sportif organizasyon olmaktan ziyade, yabancıların tekelinde yerel; İstanbul'la sınırlı olduğu görülür. En önemlisi de bu ligde en başlarda bir Türk kulübünün olmamasıdır. Bu ilk oluşum bu açıdan millî değildir. Birlik 3 İngiliz takımı olan Moda, Kadıköy, İmogen Elçilik gemisinin kulübü ve Elpis adında bir Rum takımından oluşuyordu. 1910 yılına dek yaşayan bu birliğin önce Galatasaray'ın, 2. Meşrutiyet'ten sonra da Fenerbahçe'nin katılımıyla Osmanlı vatandaşlarını da içine alarak kozmopolitleştiği görülmektedir. İstanbul futbol birliğinin sona ermesinden sonra 1910 yılında kurulan İstanbul Futbol Kulüpleri Ligi'nin Horage Armitage ve Jean Myblides gibi birincil yöneticileri arasına Ali Sami Yen'in de katılması (Sümer, 1990:2), bunun yanı sıra Ali Sami Bey'in Tanzimat Dönemi Osmanlı toplumuna ilk yerli Roman'ı hediye eden Şemseddin Sami'nin de oğlu olması, Osmanlı elit ve aydınlarının diğer alanlarda olduğu gibi sporda da modernizmin taşıyıcıları³ rolünü üstlendiklerini göstermektedir.

Maçlarını Pazar günleri oynayan ve bundan dolayı Pazar Ligi olarak adlandırılan İstanbul Futbol Kulüpleri Ligi'ne alınmayan ve pek de ünlü olmayan okul kulüplerinin 1913 yılında "Cuma Ligi"ni (İstanbul Şampiyonluğu Ligi) kurmaları; takımların dünyadaki benzer örneklerde olduğu gibi pazar tutma kaygısıyla sporda kartelcilik yapmanın bir örneği; yine Fişek'in ifadesiyle 7 yıl (1913-1920) sürecek bir 'Fetret Devri'nin başlangıcıydı (Fişek, 1985:78-81). II. Meşrutiyet'in kulüplere serbestlik tanıyan özgürlük ortamı gelmişti ancak, 1908'den sonra çoğalan kulüplerin böyle bir lige katılma talebi, sayılı kulüplerle organize edilmiş oligarşik bir yapıyı çağrıştıran bu oluşum tarafından geri çevrilmekteydi. Bu lig, yabancılar, İngilizler eliyle kurulmuştu, ama

³ Bu ifade Ali Bulaç'tan alınmıştır. Bu kavramla Bulaç, batı dışı toplumlarda halk kültürüne uzak ve batının birer ajanı olma rolünü üstlendiklerini belirttiği aydın tipini anlatmakla beraber, bu çalışmada kavramın bu içeriğinden ziyade terim olarak alınması uygun görünmektedir. Ayrıntılı bilgi için Bkz. Bulaç, Ali (2012). *Din ve Modernizm*. Çıra Yayınları, 6. Baskı, İstanbul, s. 93.

1908'den sonra cemiyetler kanununa göre tescilini yaptıran Fenerbahçe'yle sınırlı birkaç Türk kulübünü almıştı. Bir de bu ligde Altın Ordu kulübü, iktidarı, yani İttihat ve Terakki'yi temsil etmekteydi. Başlarda "Progres" ismini taşıyan kulübün, İttihat Terakki'nin iktidarını güçlendirdikten sonra Altınordu olarak tekrar isimlendirdiği kulüp, aslında 1913'ten sonra, Balkan göçlerinin de etkisiyle benimsenmesi gereken esas kimliği temsil eden "Türkçülük" akımının spordaki temsilcisiydi⁴. Balkan Savaşı'nda ara verilen 1912-1913 sezonunun ardından 1913-1914 sezonunda kulübün Altınordu ismiyle İFKL'ye katılan bir Türk kulübü olmasının, bu açıdan değerlendirildiğinde bir tesadüf olmadığı açıklıkla belirginleşir. Bu olay aslında Türk futbolunda, iktidarın futbolu keşfetmesinin ve ona olan ilgisinin başlangıcıdır. Altınordu kulübü'nün Türk milliyetçiliğinin ana ideoloji ve bir kurtuluş reçetesi olarak sunulduğu bir döneme rastlaması; "Modernite, Milliyetçilik ve Modern Spor" bileşkesini yansıtmaları açısından kayda değer bir tarihsel-sosyolojik veri sunmaktadır.

1915-1916 sezonunda 4 Pazar ligi takımı Galatasaray, Altınordu, Anadolu, Süleymaniye ve 2 Cuma Ligi takımı Fenerbahçe ve İdman Ocağı'nın "Cuma Birliği" adı altında yeni bir lig sisteminde birleşmeleri (Fişek, 1985:83), TİCİ'ye giden süreçte spor yönetiminde merkezileşme ve millileşme hamleleri olarak görünmektedir. Bu dönemden TİCİ'ye kadar olan dönemde yine futbolda merkezkaç oluşumların yer aldığı görülür. Bunlardan biri Cuma Birliği'ne katılımına izin verilmeyen, Beşiktaş'ın başı çektiği ve birçok İstanbul kulübünü içine alan Türk İdman Birliği⁵; bir başkası da İşgal İstanbul'unda Ermeni ve Rum kulüplerinin tekrar Pazar Ligi altında örgütlediği oluşum yer almaktadır (Fişek, 1985:84). 1903'ten TİCİ'nin oluşumuna kadar geçen dönem, merkezileşme ve millileşme unsurlarını kısmen içinde barındırıyor olsa da, tam anlamıyla bir milli spor örgütünün varlığından söz edilemeyecek bir dönemdir. 1903'ten itibaren futbolla hızlanan Türk spor kurumlaşmasında TİCİ'nin temelleri atılana kadar geçen dönem merkezkaç özellikler gösterir.

Spor örgütlenmesinde 17 yıl süren (1903-1920) merkez kaç tecrübelerden sonra artık 1920 yılı TİCİ'nin temellerinin atılacağı yıl olacaktır. Bu oluşumun amacı başlarda yine futbol faaliyetlerini sisteme oturtmak, kalıcı bir birlik kurmaktır. İstanbul'da ikamet eden bu kulüpler, bu girişim için ilk olarak 26 Haziran 1920'de Kadıköy Üniön kulüpte ilk toplantıyı yapmışlar, 1921 Nisan ayında bu kulüplerin delegelerinden oluşan bir heyet, yani *İdman İttifakı Heyeti Muvakkatesi* adında bir oluşum teşkil edilmiştir. 16 İstanbul kulübünün teşkil ettiği bu heyet İsviçre Federasyonları ve Spor Birliği nizamnamelerinden tercüme edilen taslak üzerinde görüşmelere başlanmış, çoğunluğu Türk menşeli olan kulüplerin yanında birkaç azınlık kulübünden de üye bulunmuştur. 1909 dernekler yasasına göre 27 Kasım 1921 de resmi kuruluş başvurusu yapılmıştır. 22 Mayıs 1922 de tüzel kişilik kazanan, 14 Temmuz 1922 tarihinde ise merkez heyeti de teşkil edilen TİCİ, 31 Temmuz 1922'de ilk toplantısını yapmıştır (Tayga, 1990:162-163, Sümer, 1990:28). İdman İttifakı Heyeti Muvakkatesi, bir geçiş dönemi de olması ve ülkenin yeni spor örgütüyle ilgili toplantılar dönemini başlatması itibarıyla, biraz da, milli mücadele sürecinde, Ankara Hükümeti'nin kuruluşundan önce kongreler dönemini organize eden Heyet-i Temsiliye'ye benzemektedir. İki oluşumun da ülke çapına yansıyacak amaçları bulunması itibarıyla ortak yönleri bulunmaktadır. Bu oluşumda dikkati çeken husus, müzakereleri yürütenlerin ve öncülük edenlerin Türk olmasıdır. Bu yönüyle artık İFB ve İFKL gibi sportif oluşumlardan farklılık göstermektedir. TİCİ'nin İstanbul hükümeti döneminde kurulması, yani İngilizler tarafından Lozan

⁴ Fişek, Altınordu kulübünün, İttihat ve Terakki'nin 1913 yılındaki Bab-ı Ali Baskını, yani hükümet darbesinden sonra bir devlet kulübü olarak kendisini spor alanlarında temsil ettiğini belirtir. Kulübün başkanının Dahiliye Nazırı Talat Paşa olduğunu, yönetim kurulu üyelerininse Merkez-i Umumi üyelerinden oluştuğunu vurgular. Bkz. Fişek, Kurthan (1985). *100 Soruda Türkiye Spor Tarihi*. Gerçek Yayınevi, Birinci Baskı, İstanbul, s.66-67.

⁵ Türkiye'de TİCİ'ye kadar olan dönemdeki spor örgütlenmeleri için Bkz. Fişek, Kurthan (2003). *Devlet Politikası ve Toplumsal Yapıyla İlişkileri Açısından Spor Yönetimi*. YGS Yayınları, 1. Basım, İstanbul.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013



görüşmelerine çağrılan ve 1 Kasım 1922'de saltanatın kaldırılışına kadar ülke yönetiminde görece söz sahibi olan Osmanlı Hükümeti'nin izniyle kurulması, bir geçiş dönemi olarak değerlendirilebilir. TİCİ'nin yönetiminden üye kulüplerin sporcularına kadar tamamıyla "Türk" unsurunu barındırmasını, 28 Ocak 1920'den itibaren benimsenen ve dönemin ruhunu yansıtan Misak-ı Milli'yle koşut görmek çok da yanlış olmayacaktır. Ülkenin yeni spor örgütü, yeni isminden de anlaşılacağı gibi; İstanbul'la sınırlı eski örneklerden farklı olarak, kendisini artık 'Türkiye' ibaresiyle tanımlayacaktır. Bu yönüyle de İstanbul'dan tüm ülkeye, bir başka deyişle yerelden milliye giden süreci yansıtmaktadır. Bir diğer husus da TİCİ'nin kurumsal nizamnamelerini İsviçre'den ithal etmesidir. Bu durum da, batılılaşmanın sporda süregelen etkisinin bariz göstergelerindendir.

TİCİ'nin 1924'te Ankara'da ilk umumi kongresini yaptığı görülmektedir. Bu kongreye birçok ilden katılımlar olmakta, her bölgenin delegeleri kongreye iştirak etmekte; hokey, halter, tenis, voleybol, basketbol, boks, atletizm, güreş, eskrim, binicilik gibi futbol dışındaki spor branşlarında federasyonlar (Heyeti Müttetide) kurulmasına, mıntika ve merkez umumide yeteri kadar memur istihdam edilmesine, Merkez umuminin Ankara'ya nakline karar verilmiştir. Birinci umumi kongrede Maarif Vekili Mustafa Necati Bey'in reislik ettiğine, 1925'te yapılan İkinci umumi kongredeyse Başbakan İsmet İnönü'nün açılış konuşmalarına, 1926'daki Üçüncü umumi kongredeyse Mustafa Kemal'in konuyla ilgili beyanatlarına tanık olunmaktadır (Tayga, 1990:172-230). Bu durum TİCİ'nin kulüplerce yönetilen özel bir teşebbüs olmakla beraber, yeni cumhuriyeti kuran yönetimin ülke çapında organize edilmeye çalışılan yeni spor örgütüne kayıtsız kalmadığını göstermektedir. TİCİ'nin ilk umumi kongreden itibaren bütün kongrelerini Ankara'da yapması, Ankara'nın gözetiminde denetimli bir özerkliği de akla getirmektedir.

TİCİ'nin yönetim yapısının Umumi Kongre, Merkez-i Umumi (En yetkili Karar Organı), İdman Heyet-i Müttetideleri'nden oluşması (Fişek, 1985:106), artık İstanbul dışına çıkarak coğrafi anlamda da sporu ülke çapına yayan milli bir örgüt niteliği sergilemesi amacıyla Taşra Örgütü yani İdman Mıntakaları (Bölge) kurması (Sümer, 1990:29) dikey ve yatay anlamda oluşturulan, artık ülke çapında bürokratik bir spor örgütünün varlığını kanıtlar.

TİCİ'nin spor yönetimi bu yönüyle, ülkenin artık ilk kez kurallarla yönetilen, hiyerarşik olarak örgütlenmiş, yatay olarak periferiye uzanma çabasında olan bürokratik ve rasyonel (akılcı) spor örgütlenmesidir. TİCİ'nin bünyesindeki Federasyonlarla (Heyet-i Müttetide) sporun uluslar arası kurallarına intibak olması ise yeni ulus devletin, evrensel sportif moderniteyi yansıtan spor kurumlaşmasının bir işaretidir.

7. Radikal Modernlik Örneği Kemalist Spor Projesi: Türk Spor Kurumu

Kulüplerarası çekişmelere sahne olan, ülke sporunu yeterince iyi örgütleyemediği suçlamalarına maruz kalan TİCİ'nin (Fişek, 1985:117-121) 1936'dan sonra yerini Cumhuriyet Halk Partisi güdümündeki TSK'na bırakması sporun devlet yönetimine ya da devletle özdeşleşen bir partinin güdümüne girmesi olarak görünmektedir. Ancak bu teşhis, görünüşte doğru olmakla beraber, devretme sürecindeki felsefi arka planı anlayabilmek açısından yetersiz kalabilir. TİCİ'nin cumhuriyetin kuruluşundan itibaren 14 senedir yönettiği spor programı ve politikasının 1936'da TSK'nun kurulmasıyla Cumhuriyet Halk Partisi'nin yönetimine bırakması; 14 senedir çok da ülke çapına sirayet edemeyen bir spor programına Kemalist modernleşmenin artık tam anlamıyla el koymaya karar vermesi ve Kemalizm'in toplumsal hayatın her alanındaki radikal modernleşme politikasında artık sıranın "spor"a gelmesiyle açıklanabilir. Kemalizm'in topyekun kalkınma stratejisi TSK'a geçişin mantıki gerekçelerini açıklamak için de anahtar bir rol üstlenir. "Amaç; Türk toplum düzenini, sosyal ilişkileri, maddi ve manevi medeniyeti Batı medeniyeti tipine çevirmek, radikal bir sosyal değişimi, inkılabı gerçekleştirmektir" (İnalcık, 2010:366).

Bir görüşe göre 1930'ların gelişiyle beraber otoriterleştiği, toplumdaki farklılıkları ve sınıfları yadsıdığı düşünülen; korporatizm ve solidarizm gibi kavramlarla toplumu imtiyazsız, sınıfsız, kaynaşmış bir kitle olarak gördüğü ileri sürülen; ve "Sert Modernite" olarak kavramlaştırılan Kemalizm (Kahraman, 2007:87) ideolojisinin spor politikasının inşasında da diğer alanlarda olduğu gibi radikal modernleşme düşüncesini içerdiği gözlenebilir. Köker'in (2012:244) belirttiği gibi; "Pozitivist anlayışın etkisi, Kemalizm'de, reformların "eğitilmiş seçkinlerce" ve güçlü merkezi devlet eliyle yürütülmesi biçiminde varlığını sürdürmüş...", bu anlayış doğal olarak spora da yansımıştır. Erken Cumhuriyet döneminin bürokratik elit sınıf mensuplarından sayılabilecek Rahmi Apak'ın ifadeleri, Türk Spor'unda gelenekselliğin tasfiyesi ve yeni yapıların radikal modernlikle inşa edilmesi düşüncesini anlamak açısından açıklayıcıdır:

Yakın tarihin kısa bir incelemesi bize gösteriyor ki, Türk'ün birçok güzel itiyat ve ananelerini baltalayan şey, Osmanlılar'da dahi din ve kaba softalık ruhunun galebesi olmuştur. Türkiye'de sporu körleten şey Müslüman taassubu olmuştur. Türk sporu, bir zamanlar, bu kara taassubun şerrinden kendini kurtarmak için onun kisvesini bile giymeye mecbur olmuş, spor kulüpleri spor tekkeleri halinde kurulmuş ve spor hareketleri dini merasim ile birlikte yapılmıştır. (Ok atılırken ya hak! diye bağırarak ve saire gibi). Sonra bu spor tekkeleri de körlenince, Türk halkı bir asırlık bir müddetle sporla temasını kesmiş bir halde yaşamıştır (Apak, 1993:96).

Bu dönemde TSK'yla başlayan spor felsefesini, cumhuriyetin erken dönem politikalarının başka bir bağlamdaki yansıması olarak okumaya tabi tutmak, bu felsefeyi anlamak açısından daha işlevsel olacaktır. Tek parti rejiminin amacı, ulus devlet inşasını hızlandırmaktır. Ulus devlet inşasını bizzat devletin kendisi üstlenecek; bunu da eğitim, laiklik kavramına ilişkin anayasal düzenlemelerin yanı sıra toplumsal hayata ilişkin hızlı reformlarla yapmaya çalışacaktır. Bu süreçte cumhuriyetçi seçkinlerin rolü hayatidir. Yeni kurulan cumhuriyet devletin bürokrasisinde etkin görev alan bürokratik elitler, Kemalist devrimlerin uygulanmasında bir nevi katalizör işlevi görürler. "Varlık nedenleri ulus-devlete bağlı olduğu içindir ki bu seçkinler, Kemalist ideolojinin ve ilerlemenin doğal nakledicileri haline gelmişlerdir" (Göle, 2008:102). "Spor" da bir bakıma, ulus devlet inşasında araçsal rol üstlenecek alanlardan biri olacaktır. Bu süreçte 'spor' un toplumsal işlevinden bahsederken, tasarlanmak istenen toplumsal yapıdan da bahsetmekte yarar görülmektedir. Türkiye'ye Ziya Gökalp vasıtasıyla giren, Fransız Üçüncü Cumhuriyeti'nin resmi ideolojisi olan "Solidarizm", yani Durkheim Sosyolojisi toplumda sınıf çatışmasından ziyade toplumsal uyum ve bunun için gerekli olan bir sosyal ahlak öngörüyordu (Mardin, 2012b:67). Durkheim Sosyolojisi'ne göre projelendirilen dayanışmacı toplum ideali için 'spor'un, yeni cumhuriyetin kolektif kimliği için bir tür ideolojik aygıt⁶ olması muhtemeldir. Spor, işlevselci (fonksiyonalist) teori doğrultusunda bütünleşik ve istikrarlı bir toplum için gerekli bir araç (Coakley, 1998:32-34); bir tür sosyal ahlak kaynağı olarak toplumsal yeniden üretim için işlevseldir. TSK'nun kurulmasıyla beraber, belki de TİCİ'nin yapamadığını yapmakla görevlendirilenlerden biri olan, sporun ülke sathına yayılmasında önemli bir rol üstlenmiş Behçet Kemal Çağlar; kurucu elitlerin spor ideolojisini aşağıdaki ifadelerinde açıklıkla yansıtır:

⁶ Althusser, "Spor"u devletin ideolojik aygıtlarından biri, bir kültürel DİA olarak konumlandırır. Ayrıntılı bilgi için Bkz. Althusser, Louis (2008). *Yeniden-Üretim Üzerine*, Çev: A. Işık Ergüden-Alp Tümertekin, İthaki Yayınları 2. Baskı, İstanbul, s.128-129.

Spor, spor içindir evet, fakat spor, memleket içindir de... Spor, asıl millet miyyasında olduğu zaman spordur. Spor, bir vatani vazifedir. Türk yurdunun hamleleri, Türk yurdunun inşaları, Türk milletinin kalkınmaları Gençlerden sıhhat, kudret, karakter ve disiplin istiyor. Spor istiyor. Ulusal korunmanın ilk safhalarından biri olan spor safına gönüllü kaydolmak gerek. Her hangi bir spor kulübünün defterine faal aza olmak hevesile kaydolunmak, yurd uğrunda bir savaşa gönüllü yazılmak kadar kutsal ve güzel bir harekettir (Çağlar, 1992:27).

Spor teşkilatını, sekizinci umumi kongrede alınan bir kararla Türk Spor Kurumu'na bağlama kararının 30'lu yıllara denk düşmesinin bir tesadüf olmadığını söylemek, pek de yanlış olmayacaktır. 30'lu yıllar artık, Kemalist devletin erkek kararlarının çoğunun uygulandığı, ideolojinin Altı İlkesi'nin nihai karar olarak kurumlaştığı ve 1937'de anayasal olarak da benimsendiği zamanlardır. Kemalist devlet, toplumsalın diğer alanlarında ekonomiden kültür hayatına birçok radikal reform kararlarına imza atmış, ancak daha spor konusuna ciddi eğilmemiştir. Ancak bu durum iktidar olgusunun, hele ki yeni kurulan ve toplumu Tanzimat'tan bu yana Osmanlılık ve İslamcılık kimliklerinden sonra son durak olarak değerlendirilen 'Türk' kimliği etrafında örgütlemek isteyen yeni ulus devletin el atmayacağı bir durum değildir. 1936 yılı, belki de sıranın artık spora gelmesinin tarihidir. Öyle ki Behçet Kemal Çağlar, bu durumu; "Kemalistler Spor davasına da el koymuşlardır" (Çağlar, 1992:78) şeklinde ifade etmektedir.

TSK'nun, spor yönetimini TİCİ'nden devraldıktan sonra, eski TİCİ nizamnamesindeki kulüplerle ilgili siyasetle uğraşmayı reddetmek (madde3) ibaresini yeni TSK nizamnamesinde (madde7) kaldırması da CHP'nin spora siyasi müdahalesine zemin hazırlayan bir durum oldu. Öyle ki bu siyasi müdahale, 29 Ekim 1936 tarihinde bütün sporcuların törenle CHP'ne kaydedilmesi de bu duruma somutluk kazandırmıştır (Atabeyoğlu, 2001:20-24).

TSK'nun idealine bakıldığında, Kemalizm ideolojisi neredeyse bütün unsurlarıyla göze çarpar. Kemalizm'in güçlü korporatizm ideolojisi, belki de TİCİ'nin iç çekişmeleri ve sporu ülke sathına istenilen düzeyde yayamamasının da görece etkisiyle TSK'nun ilkelerinde azami düzeye çıkar. Behçet Kemal Çağlar, TSK'nun parolasını 'Birimiz hepimiz için, hepimiz birimiz için' şeklinde özetlerken (Çağlar, 1992:43), devletin ideolojik bir aygıtı olarak sporun korporatist ideolojideki ayrıcalıklı yerini vurgular.

8. Tartışma ve Sonuç

Türkiye'de modern sporun kurumlaşmasının 3 aşamalı bir geçiş sürecinden oluştuğu görülmektedir. Birinci aşama fiziksel hareket kültüründe geleneğin çözülmeye başladığı Tanzimat dönemidir. Tanzimat'ı hazırlayan II. Mahmut döneminde, yeniçeri ocağının kaldırılması gibi bir takım radikal reformlarla da koşut olarak geleneksel güreş tekkeleri de çözülmeye başlamış, Tanzimat döneminin Mekteb-i Sultani gibi batıyı temsil eden modern okullarına Fransız Cimnastikleri girmiştir. Bu dönem artık Osmanlı toplum hayatının batılı bir sporla tanıştığı, ancak bu sporu yapanların okul bahçeleriyle sınırlı kaldığı bir dönemdir. Aynı zamanda Osmanlı spor hayatının beden eğitimi-cimnastik bağlamına bağımlı kaldığı dönemdir.

Sanayi devleti İngiltere'nin 19 yy'da modern futbolu kurumlaştırıp, bu spor dalını dünya ülkelerine yaymasının doğal bir uzantısı olarak Türkiye'de futbolun 20 yy başı oynanmaya başlanması ikinci aşamayı başlatmakta, aynı zamanda sporun beden eğitimi-cimnastik bağlamından da koptuğu, bir başka deyişle *modern sporun kabuk değiştirdiği* dönemi oluşturmaktadır. 1903'te futbolun ülkede yabancı tekelindeki bir lig olarak başlamasından TİCİ'nin temellerinin atıldığı

1920'lere kadar sporun futbolla özdeşleştiği, futbolla ilgili bir çok federatif deneyimin (İFB, İFKL, Pazar Ligi, Cuma Ligi, Cuma Birliği) yaşandığı ancak futbol dışında da bir takım spor dallarının yapıldığının kısmen görüldüğü yıllardır. Bu dönemde, yani ikinci aşamada, II. Meşrutiyet'in Cemiyetler Kanunu'yla futbol kulüplerine getirdiği özgürlük ortamının önemi yadsınamayacak önemdedir. 1908'de gelen Anayasal Monarşi, toplumun birçok alanında olduğu gibi spora da özgürlük getirmiştir. Bundan dolayı, daha çok futbola özgü bir kurumlaşma yaşandığı bu aşamanın sivil toplumculuğun geliştiği bir sürece denk geldiği söylenebilir. Burada üstünde durulması gereken husus, ikinci aşamada Osmanlı-Türk spor-futbol kurumlaşmasının İstanbul'la sınırlı kaldığıdır.

İkinci Aşamanın tek sporlu, yani futbolla kurumlaşma dönemi 1920'lerle başlayan hazırlık süreciyle beraber artık yerini üçüncü aşamaya bırakacaktır. 1922 yılında TİCİ'nin kuruluşuyla başlayan Üçüncü aşama futboldan-çok sporlu yapıya geçişin ve kurumlaşmanın başladığı dönemdir. Bu dönem artık spor örgütlenmesinin resmi kurallara bağlandığı, "Umumi Kongre-Merkez Umumi-İdman Mıntakaları-Heyet-i Müttehideler (Federasyonlar)" gibi hiyerarşik oluşumlarla "Bürokratikleşme ve Rasyonelleşme"nin göze çarptığı dönemdir. Üçüncü aşamada spor örgütlenmesi, eski deneyimlerden farklı olarak tamamen "Milli" olanı yansıtmaktadır. Spor örgütlenmesinin ilk kez resmi olarak İstanbul dışına çıkıp İdman Mıntakaları vasıtasıyla örgütlenmesi, TİCİ'nin yöneticilerinin tamamen yerli unsuru içermesi, yeni Ankara merkezli yeni Cumhuriyet hükümetinin bir takım yetkililerinin toplantılara sürekli iştirak etmesi; coğrafi ve siyasi anlamda "Milli-Merkezi" bir spor örgütünün ilk kez kurulduğunu göstermektedir. Sporun rasyonel gelişmelerini ve kurallarını düzenleyen heyet-i müttehideler oluşturmasıyla uluslararasılığa, oradan da evrensel modernite'ye bağlanmasıyla ulus devlete özgü bir yapılanma özelliği gösterir.

1922'den 1936'ya kadar süren TİCİ döneminin sekizinci umumi kongreyle beraber, yerini Türk Spor Kurumu'na bırakmasını, sporun modernleşme sürecindeki bir dördüncü dönem olarak değerlendirmek yerine ayrı bir kategoride ele almak daha uygun olacaktır. Çünkü spor, TİCİ döneminde rasyonelleşmiş, bürokratikleşmiş, merkezi bir özellik kazanmış, futbolun yanında birçok spor dalını federasyonlar aracılığıyla örgütleyip çeşitlenmiş, İstanbul dışına çıkıp ülke sathına sirayet ederek milli bir özellik kazanmıştır. Ancak TİCİ, kendi içindeki bir takım sorunlar ve kulüpler arası çekişmelerden dolayı sekizinci umumi kongrede yerini TSK'na bırakmıştır. Bunun nedeni TİCİ'nin ülke sporu hakkındaki yönetsel bir takım sorunlar yaşamasının yanında, bir de artık Kemalizm'in anayasal ve ilkesel düzeyde de kurumlaşmış olmasıdır. Behçet Kemal Çağlar'ın da deyişini tekrar hatırlarsak, Kemalistlerin spor davasına el koyma isteğinin 1936'ya denk gelmesi, pek de tesadüf değildir. TSK'nun kurulmasıyla tüm sporcuların Cumhuriyet Halk Partisi'ne kaydedilmesi ise politik toplumun yani devletin spor bağlamı sivil toplum ya da kamusal alana kesin müdahalesini de akla getirir. Bu, TSK'nun korporatist spor ideolojisinin de doğal bir sonucudur. Sporda, 1903'ten TİCİ'nin kuruluşuna ve sonrasında 1936'ya kadar süren 33 yıllık sivil bir örgütlenme dönemi, jakoben ve radikal modernleşmeci Kemalistlerin, spora devlet partisi CHP aracılığıyla el koymasıyla sona erecek ve iki yıl gibi kısa bir süre sonra spor yönetimi, Beden Terbiyesi Genel Müdürlüğü adı altında devlet yönetimi dönemine girecektir.

KAYNAKÇA

- ADELMAN, M. (1986). **A Sporting Time: New York City and The Rise of Modern Athletics 1820-70**. Urbana: University of Illinois Press' den aktaran Mechikoff, R.A, Estes, S. G. (2006). **A History and Philosophy Of Sport And Phisical Education: From Ancient Civilizations To The Modern World**. McGraw-Hill Companies, Fourth Edition, New York.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013



- AHMAD, F. (2009). **Modern Türkiye'nin Oluşmu**. Çev: Yavuz Alogan, Kaynak Yayınları, 8.Basım, İstanbul.
- AMMAN, T. (2012). Bir Modernite Projesi Olarak Spor. **Din ve Hayat TDV-İstanbul Müftülüğü Dergisi**, Sayı 17, Ankara.
- APAK, R. (1993). Onbeş Yıl ve Türk Spor. Yay. Haz: Suat Karaküçük, **Ülkü Dergisi 1933-1950 (Seçilmiş Spor Makaleleri)**, Ankara.
- ATABEYOĞLU, C. (1991). **Türk Spor Tarihi Ansiklopedisi 1453-1991**. Fotospor, İstanbul.
- ATABEYOĞLU, C. (2000). **Geleneksel Türk Güreşi ve Kırkpınar**. Türkiye Milli Olimpiyat Komitesi Yayınları, Birinci Baskı, İstanbul.
- ATABEYOĞLU, C. (2001). **Sporda Devlet mi? Devlette Spor mu?**. Türkiye Milli Olimpiyat Komitesi Yayınları, Birinci Baskı.
- ATABEYOĞLU, C. (2002). Türkiye'de Futbolun Tarihi: Futbol Kulüpleri Nasıl Doğdu?. **Toplumsal Tarih**, Haziran, Sayı:102, İstanbul.
- BERMAN, M. (2012). **Katı Olan Her şey Buharlaşıyor**. İletişim Yayınları, 15. Baskı, İstanbul.
- BULAÇ, A. (2012). **Din ve Modernizm**. Çıra Yayınları, 6. Baskı, İstanbul.
- COAKLEY, Jay J. (1998). **Sport in Society: Issues and Controversies**. McGraw-Hill Companies, Sixth Edition, United States of America.
- CUFF, E.C., Sharrock, W.W., Francis, D.W. (2013). **Sosyolojide Perspektifler**. Çev: Ümit Tatlıcan, Say Yayınları, 1. Baskı, İstanbul.
- ÇAĞLAR, B. K. (1992). Spor Safına Gönüllü Kaydolmak Gerek. Yay. Haz: Suat Karaküçük, **Türk Spor Kurumu Dergisi (1936-1938) Seçilmiş Spor Makaleleri**, Ankara.
- ÇAĞLAR, B. K. (1992). Kemalistler Spor Davasına El Koymuşlardır. Yay. Haz: Suat Karaküçük, **Türk Spor Kurumu Dergisi (1936-1938) Seçilmiş Spor Makaleleri**, Ankara.
- DOĞAN, Y. (1989). **Fenerbahçe Cumhuriyeti**. Tekin Yayınevi, 2. Basım, İstanbul.
- FİŞEK, K. (1985). **100 Soruda Türkiye Spor Tarihi**. Gerçek Yayınevi, Birinci Baskı, İstanbul.
- FİŞEK, K. (2003). **Devlet Politikası ve Toplumsal Yapıyla İlişkileri Açısından Spor Yönetimi**. YGS Yayınları, 1. Basım, İstanbul.
- GALEANO, E. (2008). **Gölgede ve Güneşte Futbol**. Çev: Ertuğrul Önalp-M.Necati Kutlu, Can Yayınları, 4. Basım, İstanbul.
- GÖLE, N. (2008). **Melez Desenler: İslam ve Modernlik Üzerine**. Metis Yayınları, Üçüncü Basım, İstanbul.
- HİÇYILMAZ, E. (1974). **Türk Spor Tarihi**. Demet Ofset, İstanbul.
- HİÇYILMAZ, E. **Türkiye'de Futbol**. Yeniüzyıl Kitaplığı.
- İNALCIK, H. (2013). **Rönesans Avrupası: Türkiye'nin Batı Medeniyetiyle Özdeşleşme Süreci**. Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, 4. Basım, İstanbul.
- KAHRAMAN, A. (1995). **Osmanlı Devleti'nde Spor**. T.C. Kültür Bakanlığı Yayınları, Birinci Baskı.
- KAHRAMAN, H.B. (2007). **Postmodernite ile Modernite Arasında Türkiye**. Agora Kitaplığı, İkinci Basım, İstanbul.

- KARPAT, K. (2011). **Osmanlı'dan Günümüze Kimlik ve İdeoloji**. Çev: Güneş Ayas, Timaş Yayınları, 4.Baskı, İstanbul.
- KÖKER, L. (2012). **Modernleşme, Kemalizm ve Demokrasi**. İletişim Yayınları, 13. Baskı, İstanbul.
- MARDİN, Ş. (2012a). **Türkiye'de Toplum ve Siyaset: Makaleler 1**. Der: Mümtaz'er Türköne/Tuncay Önder, İletişim Yayınları, 19. Baskı, İstanbul.
- MARDİN, Ş. (2012b). **Türkiye'de Din ve Siyaset: Makaleler 3**. Der: Mümtaz'er Türköne/Tuncay Önder, İletişim Yayınları, 17. Baskı, İstanbul.
- MCGOMB, D.G. (2004). **Sports in World History**. Taylor&Francis Inc, First Published, New York.
- MEYDAN, S. (2010). **Sarı Lacivert Kurtuluş: "Kurtuluş Savaşında Fenerbahçe ve Atatürk"**. İnkılap Kitabevi, İstanbul.
- ORTAYLI, İ. (2007). **Batılılaşma Yolunda**. Turkuvaz Yayınları, Beşinci Basım, İstanbul.
- ORTAYLI, İ. (2009). **İmparatorluğun En Uzun Yüzyılı**. Timaş Yayınları, 29. Baskı, İstanbul
- SOMALI, V. (1989). **Teknik, Taktik Yönleriyle Futbol ve Tarihi**. İnkılap Kitabevi, İstanbul.
- STEMMLER, T. (2000). **Futbolun Kısa Tarihi**. Çev: Necati Aça, Dost Kitabevi, Ankara.
- SÜMER, R. (1990). **Sporda Demokrasi**. Türk Spor Vakfı, 3. Baskı, Ankara.
- TAYGA, Y. (1990). **Türk Spor Tarihine Genel Bakış**. Gençlik ve Spor Genel Müdürlüğü Yayını No:87, Ankara.
- TOURAINÉ, A. (2012). **Modernliğin Eleştirisi**. Çev: Hülya Uğur Tanrıöver, Yapı Kredi Yayınları, 8. Baskı, İstanbul.
- WAHL, A. (2005). **Ayaktopu&Futbolun Öyküsü**. Çev: Cem İleri, Yapı Kredi Yayınları, 1.Baskı, İstanbul.
- WEBER, M. (2008). **Bürokrasi ve Otorite**. Çev: H. Bahadır Akın, Yay. Haz: M. Atilla Arıcıoğlu-H. Bahadır Akın, Adres Yayınları, 3. Baskı, Ankara.
- YAVUZ, H. (2013). **Avrupa'nın Zihin Tarihi**. Timaş Yayınları, 2. Baskı, İstanbul.
- YILDIZ, D. (1979). **Türk Spor Tarihi**. EKO Matbaası, İstanbul.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/12 Fall 2013

